

أزمة التعليم

في عالمنا المعاصر

تأليف

ف. كوميز

ترجمة

الدكتور أحمد زهير كاظم الدكتور بهاء عبد الحميد هباز

كلية التربية - جامعة الأزهر كلية التربية - جامعة الأزهر

الناشر
دار النهضة العربية
٣٤ عبد الخالق ثروت - القاهرة





فِي عَالَمِنَا الْمَعَاصِرِ

تأليف

ف. كومبز

ترجمة

الدكتور احمد زهيرى كاظم الدكتور قباير عبد الحميد جابر
كلية التربية - جامعة الأزهر كلية التربية - جامعة الأزهر

الناشر

دار النهضة العربية
٣٤ عهد الخالو شوق - القاهرة

THE WORLD EDUCATIONAL CRISIS

A System Analysis

By

PHILIP H. COOM

Oxford University Press, 1968

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة الطبعة العربية

يسرنا أن نقدم هذا الكتاب الى المشتغلين بشئون التربية والتعليم والدارسين لعلوم التربية والباحثين في مشكلات التعلم وتطويره في مجتمعنا العربي . ولقد دفعنا الى نقل هذا الكتاب الى اللغة العربية اسباب من أهمها :

أولاً : وجود انتفاضة قوية في وقتنا الحاضر تدرك عن وعى وإيمان راسخ ان الاهتمام بالتعليم وتطويره هو المدخل الرئيسي لدفع حركة مجتمعنا العربي نحو التقدم وتحقيق أهدافه المعاصرة .

ثانياً : ان هذا الكتاب فريد في نوعه فهو يتناول مشكلات التعليم في عالمنا المعاصر بطريقة علمية معاصرة ليست مألوفة في الكتابات التربوية العربية ، ويقدم نموذجاً لتطبيق منهج «تحليل النظم» على النظم التعليمية ويبحث مشكلاتها وبناء الاستراتيجيات الفعالة لتطويرها . ومثل هذا المنهج جدير بأن يفيد منه العاملون والباحثون في الميدان التعليمي فكراً وتطبيقاً .

ثالثاً : ان محتوى الكتاب يمتاز بالشمول والعمق في نفس الوقت ، فهو يتناول بالبحث الدقيق والحقائق الصريحة قضايا متعددة لها أهميتها وأثارها القريبة والبعيدة في حياة النظم التعليمية ومدى كفاءتها ، وهذا يجعل من الكتاب مرجعاً تربوياً علمياً خصباً في دراسة النظم التعليمية ويبحث العديد من مسائل التربية والتعليم .

وأخيراً : ان الكتاب يحتوى على رصيد هائل من الاحصائيات والبيانات والمراجع الحديثة من نظم التعليم في كثير من دول العالم النامية والمتقدمة . وتوفر مثل هذه الاحصائيات والمراجع ولا شك للباحث في الميدان التعليمي خلفية مناسبة من الخبرة تمكنه من رؤية اوضح واشمل للتحديات والمشكلات الملحة التي تواجهها هذه النظم في وقتنا الحاضر .

خامساً : ان مؤلف هذا الكتاب من أعلام الفكر المعاصر في الاقتصاد والتعليم ، وقد شغل منصب مدير المعهد الدولي للتخطيط التعليمي فسي باريس لمدة سنوات مما اتاح له ان يعيش في مناخ تربوي عالمي وان يطلع بنفسه على أحدث الوثائق والتقارير المتصلة بأوضاع التعليم ومشكلاته في أنحاء مختلفة من العالم ، كما مكنته ذلك ايضا من الاتصال بقيادة التعليم والفكر التربوي في العالم من خلال المؤتمرات الدولية واللقاءات الشخصية وقد انعكس هذا كله في معالجته لموضوعات هذا الكتاب فجاءت معبرة عن واقع التعليم في عالمنا المعاصر وآماله نحو تحقيق مستقبل افضل .

والحق ان هذا الكتاب بعد اصداره قد اثار اهتمام المربين وقادة التعليم في العالم نظرا لاهمية القضايا والموضوعات التعليمية التي يعالجها والأساليب والمبادئ التي يؤكدها في بحث مشكلات التعليم وتطويره . ولكل هذه الاعتبارات نأمل ان يكون في نقل هذا الكتاب الى اللغة العربية ما يسهم في تنمية فهم تربوي ووعي تخطيطي اكبر لكل مهتم ببحث امور التعليم ومشكلاته والتخطيط لتطويره في مجتمعنا العربي المعاصر .

ولا يسعنا وقد انتهينا من هذا العمل الا ان تقدم الشكر لجميع الزملاء الذين سجعوا وعاونوا على انجازه ، كما تقدم الشكر الى الاستاذ محمد انور قريصم وكيل وزارة التعليم العالي للشئون الثقافية الذي كان له الفضل الاول في اثارة اهتمامنا بموضوعات هذا الكتاب .

واخيرا نسأل الله ان يوفقنا الى خدمة العلم والتعليم في مجتمعنا العربي والله ولي التوفيق .

مصر الجديدة أكتوبر ١٩٧١

دكتور احمد خيرى محمد كاظم
دكتور جابر عبد الحميد جابر

مقدمة المؤلف

لهذا الكتاب هدفان ، الاول ان نجمع في مكان واحد الحقائق الجدرية المتصلة بازمة عالمية في التعليم توشك ان تظهر ، ونبرز الاتجاهات الكامنة في هذه الحقائق ونقترح عناصر استراتيجية معينة لمعالجتها واما الهدف اثنى فيرتبط بالاول ولو انه يتعداه وهو تقديم طريقة او منهج دراسة يمكننا من النظر الى النظام التعليمي لا باعتباره اجزاء منفصلة كل منها يعمل بمعزل عن الاخر بل كنظام واحد له جوانب ومكونات متكاملة وذات تفاعل وتأثير متبادل فيما بينها ، وتسفر في تفاعلها عن مؤشرات يمكن ان تستدل منها على مدى كفاءة سير النظام او عدم كفاءته .

وكلا الهدفين يتطلب نظرة عريضة واكثر شمولاً عما هو مألوف وماعود عليه المشتغلون بدراسة امور التعليم . وهذان الهدفان يتطلبان ايضا استخدام عبارات ومصطلحات تعليمية ومفاهيم مستقاة من ميادين اخرى غير التعليم كعلوم الاقتصاد والهندسة والاجتماع . وهذه المصطلحات والمفاهيم المستخدمة قد تكون في بداية الامر محيرة او مربكة بل وقد تثير سخط بعض الزملاء العاملين في الميدان التعليمي ، ولكنني آمل الا يتسرعوا في اصدار احكامهم حتى ينتهوا من قراءة هذا الكتاب ودراسة محتواه . ذلك لان عالم التعليم كما نراه اليوم قد بلغ درجة من التعقيد واصبح في حانة من الخطورة تعجز معها مفردات اى فرع من فروع العلوم بما في ذلك التربية عن ان تصفها باكملها . ومن ثم فاننا في حاجة الى كلمات وانماط مستمدة من علوم مختلفة ومن مجالات علمية متعددة يمكننا من النظرية الشاملة للعملية التعليمية بحيث نراها ككل وبوضوح اكبر وبالتالي تحقق اهدافا ابعد وفائدة اكبر ..

ان استخدامنا لكلمة « ازمة » كوصف للحالة التي وصل اليها التعليم في العالم قد تثير عدم الرضا من جانب البعض ، وحتى من جانب اولئك الذين يقبلون الاتجاه العام للتحليل الذي نعرضه في هذا الكتاب . ولقد كان هذا هو موقف قادة التعليم في اوربا الذين قرأوا الاصول الاولى لهذا الكتاب في نهاية عام ١٩٦٧ ، اذ اجمعوا على ان الدول الاخرى وخاصة الدول النامية هي التي تواجه ازمة في نظمها التعليمية الامر الذي لا ينطبق على دولهم وذلك لانها ببساطة تواجه مشكلات تعليمية لا تصل الى حد

الازمة . غير ان الاحداث العنيفة التى ظهرت بعد ذلك في الجامعات الكبيرة
في كل من تشيكوسلوفاكيا وفرنسا والمانيا الفدرالية وايطاليا وبولندا
واسبانيا والولايات المتحدة الامريكية ويوغوسلافيا قد وضعت الموضوع
فجأة في مجال للرؤيا اكثر وضوحا . وبعد فحصنا لحقائق الموقف على
وجه العموم فاننا نميل اكثر من اى وقت مضى الى تسمية الامور
بمسمياتها الحقيقية ، ويبدو ان كلمة ازمة مناسبة تماما .

وينبغي ان نشر هنا الى نتائج الاحداث التى ادت في النهاية الى
اصدار هذا الكتاب . لقد كانت بدايته ورقة عمل مقدمة الى مؤتمر دولي
لبحث ازمة التعليم في العالم عقد بولاية فيرجينيا في اكتوبر ١٩٦٧ ، ولقد
جاءت المادة لهذا المؤتمر من الرئيس جونسون وهو معلم ابتدائي سابق ،
ولكن التخطيط الحقيقي لهذا المؤتمر وادارته اضطلعت به لجنة خاصة
تحت رئاسة الدكتور جيمس بركنز مدير جامعة كورنل . وقد طلب
بركنز بوصفه رئيسا لهذه اللجنة ، من معهد التخطيط التعليمي الدولي
الذي انشأته اليونسكو، عام ١٩٦٣ في باريس ان يعد ورقة عمل تحدد الاطار
الفكري للمؤتمر . وباعتباري مديرا لهذا المعهد قمت شخصيا وبالاسعانة
بزملائي باعداد ورقة العمل المطلوبة .»

ولقد ضم المشاركون في هذا المؤتمر ما يقرب من مائة وخمسين قائدا
من قادة التربية والتعليم في الدول النامية والدول الصناعية من وزراء
لتربية والتعليم ومديري واساتذة جامعات ، وباحثين واخصائيين في
تعليم الكبار وعلماء في العلوم الاجتماعية . ولقد شارك جميع هؤلاء في
اعمال المؤتمر دون قيود رسمية ، وتحدثوا فيه حديثا حرا من وحس
عقولهم وتفكيرهم . وفي هذا المقام وضعت ورقة العمل التى تقدمت به
موضوع الدراسة والمناقشة الناقدة التى كان لنتائجها اكبر الفائدة في اعداد
الكتاب على هذا النحو الذى تعرضه . كما افاد الكتاب ايضا من توجهات
واقترحات عدد كبير من النقاد الذين تفضلوا مشكورين بمراجعة الالاب
في صورته النهائية ، كما افاد ايضا من مجموعة اللقاءات والاجتماعات التى
عقدت في اتحاء لكثيرة من العالم في اواخر عام ١٩٦٧ لمتابعة مؤتمري ر
فيرجينيا .

وفد نتجاوز الحقيقة اذا قلنا ان جميع المشاركين في هذا المؤتمر قد
وافقوا على كل عنصر من عناصر ورقة العمل المقدمة والآراء الواردة في هذا
الكتاب . غير انه انصافا للحق يبدو لى ان النهج الذى اتبع في هذا الكتاب

وجانب اساسي من وجهات النظر والنتائج المتضمنة فيه قد قبلت على وجه العموم من جانب المشاركين في المؤتمر . وعلى أية حال ، فلقد عين المشاركون في المؤتمر عن أفكارهم الخاصة بعد دراستهم لورقة العمل المقدمة . وذلك من خلال التقرير التلخيصي للمؤتمر الذي القاه الدكتور بركنز ، والذي اوردناه بفصل آخر في هذا الكتاب .

ولا يستطيع انسان ، وبالتأكيد لا يستطيع اى مؤلف ان يعيش بمعزل عن الآخرين معتمدا على ذاته فحسب ، وعلى هذا فاني اريد هنا ان اقر بفضل الكثير من الافراد والمنظمات التي اسهمت بطرق شتى في اعداد هذا الكتاب . وارد على وجه الخصوص ان انوه بفضل لا حدود له للمعهد الدولي للتخطيط التعليمي والمؤسسة الام التي يتبعها واعنى بها منظمة اليونسكو ، ولزملائى في المعهد الذين مدوا يد المساعدة لى وهم كثيرون ، ولكنى اخص بالذكر منهم اربعة كان لهم دور كبير منذ البداية وهؤلاء هم سيدنى هيمان ، جاك هالاك ، جون تشسواص وتانجوك شو .

اما وقد قلت هذا فاني ارجب ان اقر بمسئوليتى الشخصية الكاملة من جميع الاراء والتفسيرات والنتائج التي تضمنها هذا الكتاب . ذلك لان ما جاء فيه لا ينبغى على اية سورة من الصور ان يعتبر الموقف الرسمي لليونسكو او للمعهد الدولي للتخطيط التعليمي او لاية منظمة اخرى . وامل ان يسهم هذا الكتاب في نمو حوار اكثر شمولاً عن المشكلات الخطيرة والتحديات التي تواجهها النظم التعليمية في جميع انحاء العالم في وقتنا الحاضر ، كما آمل ان يحقق توجيها افضل للشباب الذين يعدون انفسهم ليصبحوا حماة التعليم في المستقبل ، وان يساعد ايضا في تحرير طاقات اعظم لتحقيق مزيدا من تقدم التعليم الذي يعتبر بحق اعظم المشروعات الاجتماعية واهمها في وقتنا الحاضر . . ولا شك ان كل هذا يتسقى مع الاهداف العريضة التي تسعى الى تحقيقها المنظمات الدولية للتعليم .

يونيو ١٩٦٨ .

الفصل الأول

وجهة نظر

طبيعة الازمة :

بدأت النظم التعليمية في أوائل خمسينيات هذا القرن في جميع انحاء العالم عملية توسع هائلة لم يسبق لها مثيل في تاريخ البشرية . ففى كثير من الدول ازداد عدد التلاميذ المقيدن بالمدارس في مختلف مراحل التعليم الى اكثر من الضعف ، كما ازدادت الاموال التى تصرف على التعليم بمعدلات اكبر من ذلك واسرع . وبرز التعليم فيها كأكبر صناعة محلية ، وبشهر هذه العملية الحيوية المؤثرة بالامل في التقدم المستمر للتعليم .

والسؤال الذى نطرحه هنا هو : كيف تبدو هذه العملية في الوقت الحاضر ؟

تتضمن الاجابة الجزئية عن هذا السؤال حقيقة جائرة مثل جفاف البارود والنار . ف رغم هذا التوسع الهائل في التعليم فان هناك نموا موازيا له في السكان ادى الى زيادة العدد الإجمالي للأفراد الراشدين الاميين في العالم . وتبين احصائيات اليونسكو أن عدد هؤلاء الاميين يزيد الآن من ١٦٠ مليون نسمة . نسبة تبلغ حوالى ٦٠ ٪ من مجبوع السكان العاملين (١) ويمكن ان نحصل على اجابة أشمل عن هذا السؤال اذا ما تأملنا صيحات التحذير المدرونة التى يطلقها في كثير من الدول القادة الذين أزعجتهم هذه المشكلة ، فهم يحذرون من انها قد امتدت وتغلغت في النظم التعليمية في جميع انحاء العالم . وانها قد امتسكت فعلا بتلابيب عدد من الدول في قبضتها

Unesco, Unesco's Contribution to the Promotion of the ()
Aims and Objectives of the United Nations Development
Decade : Report by the Director-General; General Conferen-
ce, Fourteenth Session, 25 October 30 November 1966, Paris,
September, 1966, 14 p/10.

وهذا الكتاب الذى بين يدى القارىء صيحة من صيحات هذا التحذير .

صحيح أن النظم التعليمية القومية في بلدان العالم المختلفة تبدو دائما مرتبطة بحياة لا تخلو من ازمت . فقد عرف كل منها في اوقات معينة نقصا في المخصصات المالية ، او في المدرسين ، او في المباني المدرسية او في الوسائل والادوات التعليمية . وقد عانت هذه النظم بوجه عام من النقص في كل شيء الا شيئا واحدا وهو التلاميذ الذين يتفجر عددهم ويردادا عاما بعد آخر ، وصحيح ايضا أن هذه النظم قد بذلت الى حد ما جهودا للتغلب على مشكلاتها المزمنة . وعندما تلمر عليها ذلك تعلمت ان تعيش معها . ورغم ذلك فان ازمة التربية والتعليم في وقتنا الحاضر تختلف تماما عن تلك الازمت التى شاعت في الماضي ، فهى ازمة عالية اكثر مروانة في ادراكها واقل وضوحا من ازمة غذائية او ازمة عسكرية ، ولكنها مع ذلك لا تقل وزنا عن مثل هذه الازمت من حيث خطورة نتائجها .

كما تختلف الازمة التعليمية في شكلها وشدها من دولة الى اخرى، تبعا لاختلاف الظروف المحلية الخاصة بكل منها . غير ان اتجاهات القوى الداخلية المحركة لها تبدو متشابهة في جميع الدول ، سواء كانت هذه الدول قديمة في نشأتها ام حديثة ، وسواء انشأت لنفسها مؤسسات رسيخت واستقرت ، ام انها ما زالت تناضل وتحدى ما يوجد فيها من تناقضات عميقة في سبيل انشأتها وترسيخها .

ان طبيعة هذه الازمة تدل عليها وتوحى بها كلمات « التفسير » ، و « التكيف » و « عدم التوافق » او « عدم الملاءمة » . فمنذ عام ١٩١٥ . وعقب انتهاء الحرب العالمية الثانية ، اجتاحت جميع الدول تغييرات سريعة وغير عادية مهد لها عدد من الثورات العالمية المصاحبة في نواحي العلم والتكنولوجيا ، وفي السياسة والاقتصاد ، وفي التركيب السكاني والاجتماعي لهذه الدول ، كذلك تمت النظم التعليمية وتغيرت بسرعة اكبر من اى وقت مضى ، ولكن تكيف جميع هذه النظم كان بطيئا للغاية اذ قورن بالخطوات السريعة التى تتحرك بها الاحداث وتغير من حولها . وكان عدم التوافق الناتج بين نظم التعليم وبيئاتها والذى اتخذ اشكالا متعددة هو جوهر ازمة التربية والتعليم في العالم .

الاسباب الرئيسية للازمة وكيفية التغلب عليها :

ويعزى عدم التوافق هذا الى اسباب معينة متنوعة تاتي في مقدمتها

الاسباب الاربعة الآتية : (أولا) الزيادة الشديدة في التطلع الى التعليم والاقبال عليه الامر الذى ادى الى زيادة الحصار والضغط الحالى على المدارس والجامعات القائمة . (ثانيا) النقص الحاد في الموارد المالية التى حال دون ان تستجيب نظم التعليم للاقبال المتزايد على طلب التعليم على نحو تام . (ثالثا) الجمود الملازم لنظم التعليم مما جعلها تستجيب ببطء شديد لثنى التلائم بين ظروفها الداخلية وبين النفيرات والاحتياجات الجديدة خارجها في البيئة ، حتى وان كانت قلة الموارد المالية لا تشكل العقبة الرئيسة للملاءمة . (رابعا) الجمود الملازم للمجتمعات ذاتها مما حال بينها وبين الاسنفادة من التعليم والقوى العاملة المتعلمة على افضل نحو لدعم التنمية القومية ودفع عجلتها . ويتمثل هذا الجمود في الاهمية الكبيرة التى تعطى للاتجاهات والعادات التقليدية ، وانماط الحاضر والشهرة ، والاشغال التى تنفذها بنية المؤسسات الاجتماعية في المجتمع والتى تمرق التنمية .

ولكى نتغلب على هذه الازمة فانه من الضروري ان يقوم كل من المجتمع والنظام التعليمى باجراء تعديلات جوهرية وان تتم الملاءمة بينهما . واذا لم تكن مثل هذه الامور على وشك الحدوث فان التباين المتزايد بين المجتمع والتعليم سوف يسبب ولا شك خلا في هياكل كل النظم التعليمية ، وفي بعض الحالات في هياكل المجتمعات التى توجد فيها هذه النظم . وسوف يحدث ذلك حتما ، واذا استمرت الحاجات التعليمية للتنمية القومية في النمو والتغير ، واستمر ايضا الضغط على التعليم وتزايد الطلب فانه من غير الممكن مواجهة مثل هذا الموقف بالعمل على زيادة الموارد المالية التى توفرها للتعليم فحسب .

ولكى تقوم النظم التعليمية بدورها في مواجهة الازمة ، فانها سوف تحتاج الى مساعدة وعون من جانب كل قطاع من القطاعات الداخلية في المجتمع . وقد تحتاج في بعض الحالات الى عون من مصادر خارج حدودها القومية . وتحتاج بعض هذه النظم الى مزيد من المال ، الذى يصعب ان تحصل عليه من الدخل القومى والميزانية العامة لان نصيب التربية والتعليم قد وصل فعلا الى درجة تحول دون اى زيادة اخرى . كما تحتاج الى المصادر المبتنية التى يستخدم فيها المال ، وعلى الاخص الى نصيب اكبر من افضل القوى العاملة في المجتمع واكفئها لا لتقوم بالعمل التعليمى القائم فحسب ، وانما لى تعمل على رفع كفايته وزيادة جودته وانتاجيته .

وكذلك فهي تحتاج الى المباني المدرسية والاثاث المدرسي ومزيد من الوسائل والادوات التعليمية الاكثر جودة وفعالية . وفي اماكن كثيرة تحتاج بعض نظم التعليم الى توفير الغذاء للتلاميذ الجوعى في البيئات الفقيرة لكي يصبحوا في ظروف صحية افضل تسمح لهم بالتعليم ، وفوق كل هذا تحتاج النظم التعليمية الى مالا يمكن للمال وحده ان يوفره ، فهي تحتاج الى الافكار السديدة والى الشجاعة والعزم والتصميم ، والى ارادة جديدة للنهضة الدائى يدعمها ارادة لاقتحام الصعاب واحداث التغيير . وهذا يعنى بالتالى ان القائمين على الادارة التعليمية على وجه اخص ، يتحتم عليهم ان يدركوا طبيعة التحدى الاجتماعى لانظمتهم التعليمية وان يكونوا على استعداد لمواجهة والتغلب عليه . وكما ان الرجل لا يستطيع ان يرتدى الملابس الى كان يرتديها وهو في سن الطفولة والتى كانت تلائمها فان اى نظام تعليمى لا يستطيع ان ينبج في مقاومة الحاجة الى تغيير ذاته عندما يغير حاله .

والتعليم بطبيعة الحال ليس دواء لجميع مشكلات العالم وامرانه ، ولا يمكن ان نحمله وحده مسئولية احداثها . فالتعليم في احسن الاحوال لا يتوافر لديه الا وقت محدود ووسائل غير كافية لتحقيق كل الامور المطامح المقودة عليه من قبل الافراد والمجتمع ، ونحن نأمل ان يعود الامر بافضل ما يستطيع لخدمة الفرد والمجتمع والا يذهب الدبر من موارده القليلة - ومن انذر هذه الموارد ما يتوافر لكل فرد من ومب في اده الى خاطئة او غير مجدية ، والسؤال الذى ينبغى ان نطرحه بصدد هذه الاداء هو : هل تصلح فلسفة جامدة عمياء لتوجيه اى نظام تعليمى معين ؟ فعلا ، ام ان مثل هذا التوجيه يتطلب فلسفة مستتيرة متجددة ، فلسفة المنطقى والتأمل والابداع ؟

ان اى نظام تعليمى يمكن ان يفقد القدرة على رد ذاته بمرور الزمن . فاذا تمسك نظام معين بالممارسات التقليدية لا لتجديده الا لانه لا يتغير العرف عليها ، وربط نفسه بحيال العالم الموارده الى اى تغيير بضر الحيرة ، وانضى على الاساطير الشعبية في العلم والمعرفة . وهو الى الجعود وعدم التغيير لكان في مثل هذا النظام تعويم واندراد ، فانه ذاته .

هذا ويمكن لبعض الافراد من ذوى القدرات والمواهب ان يبرزوا ، هذا ان يتخرجوا في مثل هذا النظام ، غير انهم ايسوا في الواجب من مواردهم .

نواتجه . وانما استطاعوا ان يحافظوا على انفسهم فحسب بما لديهم من هذه الامكانيات . وفضلا عن ذلك فان الموارد المالية التي تصرف من اجل بقاء مثل هذا النظام وتخليده ليست الا موارد قد اسيد استعمالها واستثمارها من وجهة نظر المجتمع . ويرجع ذلك الى ان نسبة كبيرة من تلاميذ هذا النظام سوف تتخرج فيه وهي عاجزة عن خدمة نفسها او مجتمعها على وجه صحيح وفعال .

ومن ناحية اخرى . فان اى مجتمع ، مهما كانت موارده محدودة ، يمكنه ان يحقق استثمارا حكيما في نظامه التعليمى متى توافرت له الشجاعة وعمل بوسية سقراط « اعرف نفسك » . ولسوف يستثمر المجتمع موارده بحكمه اذا ما التزم النظام التعليمى فيه بالوضوعية في تقييم ادائه والحكم على مدى صلاحيته وجودته . واذا ما فحص على الدوام البرهان الحى الذى يقدمه خريجوه ، وذلك لى يحدد النتائج التى حققها بصورة مرئية . او على نحو غير مرض . او التى لم يحققها على الاطلاق ، واذا ما استطاع ايضا في ضوء هذا البرهان ان يصحح نفسه . وعندئذ سوف يتمكن القائمون على ادارة مثل هذا النظام - الوامى بنواحى قوته وضعفه - من وضع ايديهم على الاخطاء ومعالجتها قبل ان تتجسم هذه الاخطاء فى عادات وممارسات جامدة تستطيع ان تقاوم بعد ذلك اشد الضربات التى توجه ندها .

مقاومة التغيير : الاسباب والعلاج :

وفذلك فان مهنة التعليم ذاتها ، اذا نظرنا اليها نظرة اجمالية نجد انها لا تظهر استعدادا وقابلية كبيرة لاستخدام اسلوب النقد الذاتى . كما انها لا تخطو خطوات سريعة للاستفادة من الفرص المتاحة لاستخدام الوسائل المتبعة الحديثة في التعليم . وتساعد هذه الوسائل على رفع كفاية عمل المعلمين داخل حجرات الدراسة بعد ان اسبحوا الان منغلين بكثير مسن الاعمال المشتتة الى درجة لا تتيح لهم الا وقتا قليلا للتفكير . وتعرض الان هذه الازمة في التعليم التى تنتشر في كل انحاء العالم للنقد الشديد . فبينما نشت الازمة وسط تطور هائل للمعرفة ، نجد ان التعليم وهو المولد الرئيسى للمعرفة والناقل لها قد فشل عادة في استخدام اساليب البحث العلمى التى يخدم بها المجتمع على وجه العموم في معالجة مسائله الحيوية . كما فشل في ان يوفر لمهنة التدريس المعرفة وطرق التدريس الجديدة ، التى تحتاج الى نقائها واستخدامها في حجرات الدراسة لتصحيح عدم التلاؤم القائم

حاليا بين واقع الاداء التعليمي وبين المستوى الذى ننشده . وهكذا يضع التعليم نفسه في موقف مبهم فبينما يحض كل فرد على ان يشير طرائقه واساليبه نجده يقاوم في شدة وعناد التغيير والتجديد لئلا يخصه من امور .

ونتساءل عن اسباب مثل هذه المقاومة للتغيير :

ليس مرجع ذلك الى ان المعلمين اكثر محافظة على القديم وتمسكا به عن سواهم من الناس ففى وقت من الاوقات قاوم المزارعون - حتى في اكثر الدول تقدما - اساليب التجديد والمبتكرات الحديثة في مجال الزراعة وتشير الطريقة التي فُتحت بها نظريتهم تجاه هذا التغيير والتجديد الى موقف مشابه له مغزاة بالنسبة للتعليم . فالزراعة تشبه التعليم من حيث انها « صناعة » ضخمة تشمل عددا كبيرا من المزارع الصغيرة المنتشرة في أماكن متعددة ، ولكل من هذه المزارع مديروها والعاملون فيها ، ولكن ينقصها استخدام الطرق العلمية للدراسة لشؤونها وتحسينها ، واستخدام البحوث العلمية لتحسين اساليب العمل وزيادة فاعليته وانتاجيته . وبطبيعة الحال فانه لا يتوفر لهذه المزارع الصغيرة المنتشرة ، كما هو الحال بالنسبة للمدارس - الوسائل والامكانيات التي تمكن كلا منها على حدة من اجراء الدراسات والبحوث العلمية لتطوير اساليبها التقليدية في العمل ، وابتكار اساليب اخرى جديدة افضل واكثر فاعلية ، وعلى ذلك تبقى الاساليب التقليدية محافظة على نفسها كاشياء وممارسات لها قدا- نه تنتقل من جيل الى آخر دون اى مساس بها .

ومثل وقت قريب نظمت بعض الحكومات والجامعات برامج للبحوث والتنمية اليرامية على نطاق كبير واقتصادى لخدمة صغار المزارعين وزودتهم بخدمات معرفية وارشادية كافية استطاعت ان تنقل نتائج الابحاث الصحيحة الى حيز التطبيق وترشدتهم الى كيفية الاستفادة منها في مجال عملهم ، وبهذه الوسيلة استطاع المزارعون ان يتخلصوا من قبضة الطرق القديمة والاساليب التقليدية ، وان يأخذوا بالاساليب الفنية الحديثة .

واذا كان هذا التطور قد ظهر في المجال الزراعى في اكثر الدول تندا- في وقتنا الحاضر باستثناء بعض الحالات - فاننا لم نجد لان ما يمانله في مجال التعليم حتى في افنى هذه الدول . فاستخدام التكنولوجيا في التعليم لم يحقق الا تقدما بسيطا يدعو للحيرة اذا قورن بما كان عليه التعليم فسى

مرحلة «السنعة البدوية» handcraft Stage وقبل استخدامه الوسائل الحديثة وبينما يحدث ذلك في التعليم ، نجد مجالات أخرى متعددة من النشاط الانساني قد خطت خطوات واسعة وعظيمة في سبيل استخدام التكنولوجيا وزيادة الانتاجية ، كما هو الحال في مجالات الطب والصناعة والتعدين والمواصلات ووسائل الاتصال . ومع ذلك فقد لا يكون ذلك ماثرا دهشة كبيرة لان التعليم ولا شك هو من اكثر اوجه النشاط الانساني سموية وتعقيدا . ان تعليم افراد امة من الامم وجعل النظام التعليمي فيها يتطور بخطوات تواكب الزمن يبدو اصعب مرات كثيرة من ارسال انسان ليخطوا بقدميه فوق سطح القمر .

ولقد ذكرنا فيما سبق انه بالإضافة الى قلة الموارد المالية وجود النظم التعليمية ان المجتمع نفسه مسئول كذلك من عدم التوافق الموجود الآن بين حاجات المجتمع ومتطلباته وبين واقع التعليم فيه . وهذه النقطة تحتاج الى مزيد من التوضيح فمثلا ، عندما يقرر مجتمع معين ان يغير نظامه التعليمي من نظام طبقي يقصر خدماته التعليمية على ابناء النخبة الممتازة Elite الى نظام ديمقراطي شعبي تشمل خدماته كافة ابناء الشعب على حد سواء . وعندما يقرر المجتمع ان يتخذ من التعليم اداة للتنمية القومية ، فسوف تواجهه ولا شك عدة مشكلات جديدة احداها انه بينما يسعى عدد كبير من الافراد الى طلب مزيد من التعليم ، فليس بالضروري انهم جميعا يريدون نوع التعليم الذي يوفره لهم نظام التعليم الجديد ، الذي يعتبر في ضوء الظروف الجديدة النوع الاكثر احتمالا لتحقيق افضل نفع لمستقبل التلاميذ وافضل نفع للتنمية القومية في نفس الوقت ، ومن الطبيعي ان يأمل عدد كبير من التلاميذ في ان يساعدهم تعليمهم في الحصول على وظائف مرموقة في مجتمعهم النامي . ولكن اختيارهم لوظائف معينة يملية عليهم في الغالب نظام قديم لتقسيم الوظائف وضع في الماضي ، تتدرج فيه الوظائف والاهمال تبعا للنظرة الاجتماعية والاعتبار المرتبط بكل وظيفة ، وقد اصبح هذا التقسيم اليوم غير ملائم للتقسيم الجديد للقوى العاملة التي تحتاج اليها التنمية القومية ، وعندما يكون لبنية الحافز Incentive Structure وطلبات السوق من المعاملة انعكاسا لها على نوع التقسيم القديم ، فسوف يؤدي ذلك الى وجود انفصال خطير بين احتياجات الدولة من القوى العاملة وبين الطلبات الفعلية فيها على هذه القوى العاملة وبشير ذلك عادة الى ان الدولة لا تحسن توزيع ما يتوفر لديها من القوى العاملة المتعلمة على نحو يحقق لها افضل تنمية ، وبينما يختار التلاميذ مجالات دراسية معينة ، نجد ان نظام التعليم يعدل رغبات هذه الاعداد

الكبيرة من التلاميذ لكي يوفق بينها وبين متطلبات التنمية القومية . وهذا يضع كل من التلاميذ ونظام التعليم في مفترق الصغوط بين الاهداف المقررة لتنمية المجتمع وبين انماط الحوافز واتواع الاعتبار المضادة للتنمية الموجودة في المجتمع . وهكذا وبوعي اشملي يبدو لنا في وضوح ان الازمة ليست ببساطة ازمة التعليم فحسب ، وانما هي ازمة تشمل كل المجتمع والاقتصاد فيه .

وفي ضوء ما تقدم يمكن ان نذكر هنا مرة اخرى الاهداف الرئيسية لهذا الكتاب التي سبق ان اشرنا اليها في ايجاز في مقدمته واول هـداه الاهداف : هو ان نجتمع فيه الحقائق الاساسية عن ازمة التربية والتعليم في العالم ، وان نوضح اهم الاتجاهات اللازمة لها ، وان نقترح بعض الاسس او المبادئ التي يمكن ان تقوم عليها استراتيجية فعالة لمواجهة الازمة ومعالجتها . واما الهدف الثاني : فهو ان نعرض طريقة معينة للدراسة وفحص مكونات اي نظام تعليمي ، لا باعتبارها مكونات منفصلة غير مترابطة وانما كنظام كلي موحد ترتبط فيه مكوناته وتؤثر بعضها في البعض الآخر . وتعطي مؤشرات ذات دلالات معينة توضح ما اذا كان العمل المشترك والتبادل بين هذه المكونات يسير سيرا مرضيا ام غير مرض .

استخدام اسلوب « تحليل النظم » :

ويوضح كل من شكل (١) وشكل (٢) تصورا معيناً لتطبيق طريقة « تحليل النظم » A system Analysis بالنسبة لنظام تعليمي معين ، واذا ما قارنا بين معنى عبارة « تحليل النظم » حين تستخدم في سياقات اخرى غير التعليم ، فانه ينبغي ان نؤكد منذ اللحظة الاولى ان استخدامها في التعليم لا يستلزم القياس والتعبير الرياضي لكل ما تتضمنه العمالة العلمية من مكونات واشياء وانما تشبه هذه الطريقة في عملها ما تفعله عدسة التصوير واسمة المدى Wide-Angle عندما توجه الى لائن حتى «مين وتضبط لكي تظهر له صورة كاملة تبدو فيها العلاقات بين مكوناته المتداخلة كما تبدو فيها ايضا العلاقات بين هذا الكائن وبيئته .

ويشبه استخدام « تحليل النظم » في التعليم من بعض الوجوه . ما يقوم به الطبيب عندما يفحص جسم الانسان ، اكثر «النظم» تعقيدا وازدحاماً تكويناً . فانه من غير الممكن وليس من الضروري دائما ان يحلل الطبيب على معرفة كاملة بكل تفاصيل مكونات جسم الانسان وكل عملياتها الوظيفية

الملائمة . ذلك ان استراتيجية التشخيص مادة ما تركز على بعض الدلالات المختارة ذات الاهمية ، والعلاقات بين بعضها والبعض الآخر داخل الجسم من ناحية وبين الانسان والبيئة الخارجية من ناحية اخرى ، وعلى سبيل المثال: يهتم الطبيب بوجه خاص بالدلالات والعلاقات بين اشياء هامة مثل دقات القلب ، ونسبة الدم ، الوزن ، الطول ، السن ، نوع الغذاء ، عادات النوم ، كمية السكر والبولينا في البول وفي الدم ، عدد كرات الدم الحمراء والبيضاء ويستطيع الطبيب في ضوء معرفة هذه الاشياء ان يشخص ويحدد الطريقة التي يعمل بها الجسم ككل ، ويصف الدواء الذي يساعده على القيام بوظائفه على صورة افضل .

وان الطريقة التي يتبعها الطبيب في تحليله لجسم الانسان تتبعها الادارة الحديثة للامعمال عندما تستخدم هذا الاسلوب في عملياتها وخطتها في مختلف اعمالها ابتداء من محلات بيع السلع المتعددة الاقسام Department Store الى ابر المؤسسات . وسوف تختلف الدلالات من سياق عمل معين الى آخر ، ولكن استراتيجية العمل فيها جميعا تبقى واحدة الى حد كبير . ويصدق ذلك ايضاً عندما نستخدم اسلوب تحليل النظم بالنسبة لنظام تعليمي معين .

ولا تنكافئ النظرة الى نظام تعليمي بهذه الكيفية مع نظرنا بان التعليم رغم انه وسيلة لغايات كثيرة ، هو اولا وقبل كل شيء غاية في حد ذاته . وليست هذه المسألة محل بحث هنا ، لان ما نبهته هي العملية المنظمة التي بواسطتها يوفر مجتمع معين التعليم لافراد ، وما اذا كان من الممكن جعل هذه العملية ونواتجها اكثر ملائمة وكفاية وفاعلية بالنسبة لمجتمع معين .

ولا نغنى في استخدامنا عبارة « نظام تعليمي » المراحل التعليمية وانواع التعلم المدرسي او الشكلى فحسب (ابتدائي ، اعدادي ، ثانوي ، عالي ، جامعي ، تعليم عام ، تعليم متخصص) ، وانما نغنى ايضا البرامج والعمليات التربوية والتعليمية المنظمة التي تقع خارج نطاق التربية المدرسية والتي تدخل في اطار ما نسميه التربية غير المدرسية او غير الشكلية وتشمل التربية غير المدرسية ، على سبيل المثال ، انواع البرامج التدريبية للعمال والفلاحين ، البرامج التدريبية والتأهيلية والتجديدية للمعلمين في مختلف القطاعات المهنية ، وبرامج التعليم الانساني التي تقدمها بعض الجامعات : وبرامج معينة خاصة بالشباب . وتكون اوجه نشاط التربية المدرسية وغير المدرسية مجتمعة معا الجهود الكلية التربوية والتعليمية

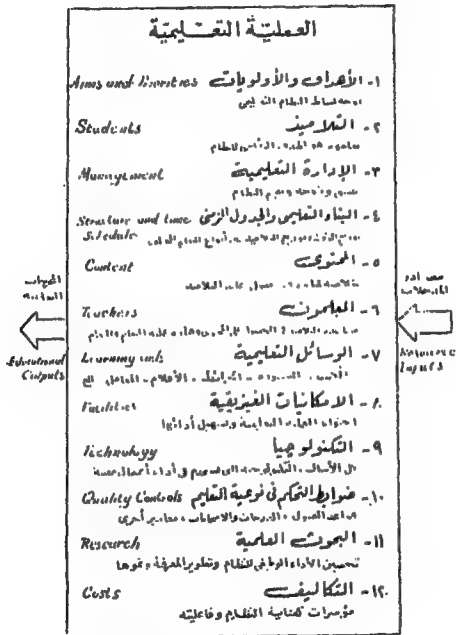
المنظمة في المجتمع وذلك بصرف النظر عن كيفية تمويل مثل هذا النشاط التربوي أو ادارته .

ومن البديهي ان نجد وراء هذه الحدود العريضة لما نعنيه بنظام تعليمي مددا كبيرا من الاشياء ذات الطبيعة التربوية والتعليمية اذا ما نظرنا اليها نظرة شاملة للتعليم وعميقة وهي تشمل أشياء كثيرا ما نساها بان لها أهمية حيوية مثل أهمية الهواء الذي نتنفسه ، وهذه تشمل الكتب والصحف والمجلات والأفلام والبرامج الإذاعية والتلفزيونية الهادفة ، وهي تشمل فوق كل هذا أنواع الخبرة والتعلم التي يحصل عليها الأفراد في محيط كل أسرة أو في كل بيت . ومع ذلك ، فسوف تكون نظرتنا في حدود هذا الكتاب وأفراضه مقصورة على تلك الأنشطة التي تنظم في المجتمع من وعى وشعور بهما من أجل تحقيق أهداف تعليمية وتربوية مقصورة ومعينة .

ومن الواضح ان أي نظام تعليمي يختلف الى درجة كبيرة من نظام جسم الإنسان أو عن نظام العمل في محل تجاري معين ، من حيث طاقته وأهدافه وما يقوم به من أعمال وكيفية قيامه بها . ومع ذلك فهو يشترك مع كل المشروعات الإنتاجية الأخرى من حيث أنه يشمل على مجموعة من المدخلات Inputs التي تدخل في عملية معينة صممت من أجل الحصول على مخرجات معينة Outputs تحقق أهداف النظام المقصورة وهذه الأشياء كلها وان تعددت تكون كلا موحدا يتصف بالعضوية والدينامية وفي ضوء ذلك ، فإنه ينبغي في حالة تقدير مدى سلامة نظام تعليمي معين بقصد تحسين ورفع كفاءة الأداء فيه ، والتخطيط بذلك لأجسامه المستقلة ، ان نفحص العلاقة بين مكوناته الأساسية في إطار نظرة عضوية موحدة .

ومع ذلك ، فليست هذه هي الطريقة التي ننظر بها عادة الى أمور التعليم في نظام تعليمي معين ، ومع أننا نسميه « نظاما » A system غير أننا لا نتناول بحث أمور كل واحد . فمثلا ، قد يجتمع مجلس معين للتعليم لبحث قائمة طويلة ومزدحمة بالأعمال . وتعرض كل فقرة في جدول أعمال وتبحث على حدة واحدة بعد الأخرى حسب ترتيبها في الجدول دون ترابط بينها . وكثير ما نجد قائمة الأعمال البومعة لذلك انظر مدرسة معينة ، مثقل بأعمال كثيرة وهي عبارة عن « خليط » من المسائل ينبغي ان ينجزها ولكي ينتهي من ذلك يضطر ان يمر عليها واحسده بلو

شكل ١٠ المدخلات الأساسية في نظام تعليمي معين



الأخرى باقي ما يمكنه من مرة ، وبحيث لا يكون هناك وقت كاف يفكر فيه عن علاقة هذه الأمور بعضها بالآخر ، أو يفكرها من الأمور التي مرت عليه بالأمس ، أو بما تتضمنه قائمة الغد من أشياء .

مكونات أساسية في النظام التعليمي

وننتقل الآن الى شكل (١) لكي نشرحه في اختصار . يتضمن الشكل رسماً توضيحياً مبسطاً يبين بعض المكونات الداخلية الهامة في أي نظام تعليمي . ونوضح بالأمثلة التالية كيف ترتبط هذه المكونات وتؤثر بعضها في البعض الآخر .

لنفرض أن قراراً معيناً قد اتخذ لتعديل نظام الأهداف التعليمية أو أولوياتها الى صورة معينة . ولنفرض أن هذا القرار هو تنسيق التعليم الثانوي بحيث يشتمل على نوعين من التعليم الفني ، أولهما يمكن التلميذ بعد اتمام المرحلة الثانوية من مواصلة تعليمه الفني في مرحلة التعلّم العالي ، وثانيهما نوع من البرامج الفنية ذات الطابع المهني التي تنتهي بنهاية المرحلة الثانوية ، وقد يتطلب تنفيذ هذا القرار اجراء تعديلات جذرية بعيدة الأثر في التكوين الأكاديمي للنظام . وفي المناهج وطرق التدريس . وفي الإمكانيات والأدوات ، وفي توزيع المعلمين ، وفي توجيه سير التلاميذ خلال البناء التعليمي وباختصار ، فإن جميع مكونات النظام التعليمي سوف تتأثر في الواقع بمثل هذا التغيير الى درجة كبيرة .

وبالمثل ، فإن أي تجديد له أهميته في المنهج كادخال الرياضيات الحديثة محل الرياضيات التقليدية دون تغيير في الأهداف والأولويات الرئيسية ، قد يستلزم اجراء تغييرات أساسية في طرق التدريس والتعلم . وهذه بدورها تتطلب تغييرات في خطة الدراسة وتوزيع الوقت ، والأدوات والإمكانيات الفيزيقية ، وفي عدد ونوع المعلمين الذين نحتاج اليهم ، وهكذا فإن مثل هذا التفاعل المتسلسل يمكن أن يكون له تأثيرات هامة بالنسبة لكل من متطلبات المدخلات التعليمية من ناحية وكم وكيف المخرجات النهائية من ناحية أخرى .

الصلة المتبادلة بين المجتمع والنظام التعليمي

ومع ذلك ، فإن شكل (١) لا يوضح كل ما يجب أن ننظر اليه عندما

نستخدم أسلوب « تحليل النظم » . فالشكل يقتصر على توضيح المكونات الداخلية للنظام منفصلة عن البيئة الاجتماعية . . ولما كان المجتمع هو الذى يزود النظام التعليمى القائم فيه بالوسائل التى تكفل له العمل ، ولما كنا ايضا نتوقع من النظام التعليمى أن يقوم بإسهامات لها أهميتها وحيويتها للمجتمع ، فإن ذلك يستوجب إضافة شيء آخر الى صورة هذا التحليل ، وهو أن مدخلات التعليم ومخرجاته ينبى أن تفحص في ضوء علاقاتها الخارجية بالمجتمع . لأن ذلك يكشف لنا عن ضيق الموارد التى تحد النظام وتقيده ، ويظهر العوامل التى تحد في النهاية مدى انتاجيته للمجتمع ومن ثم فإن شكل (٢) يوضح المكونات المتعددة للمدخلات من المجتمع الى النظام التعليمى . ومخرجات النظام المتعددة التى تصب ثانيا في المجتمع وينشأ عنها في النهاية عدة تأثيرات متنوعة .

ولكى نوضح كيف تؤثر هذه الأشياء بعضها في البعض الآخر . نفرض أن نظاما تعليميا معينا طلب منه أن يعمل على تخريج عدد أكبر من العلماء والفنيين . إذا حدث هذا فإنه سوف يحتاج الى عدد أكبر من المعلمين المتخصصين في المجالات العلمية والفنية لتحقيق هذه المهمة ، ولكن ما يرضه السوق من هؤلاء قليل للغاية لأن نظام التعليم لم يخرج منهم اسلا الا اعدادا قليلة بالنسبة لكثرة الطلب عليهم . ولكى يعمل نظام التعليم على زيادة انتاجه من هذا النوع من الأفراد فإنه ينبى أن يسترد من مخرجاته المحدودة عددا كافيا للاشتغال بالتدريس ضمن مدخلاته . من المعلمين . كما ينبى أن تكون المروض التى يقدمها لهم قادرة على مواجهة التنافس على طلبهم في السوق من جهات أخرى . وقد يتطلب ذلك أحداث تعديل له أهميته في بنية النظام وسياسته التى ينتهجها لراء مرتبات المعلمين .

وتثير الرسوم التوضيحية في شكل (١) ، (٢) أسئلة كثيرة سوف نعرض لها فيما بعد . وهى تشمل بعض الأمور مثل . ما المقصود بالإدارة Management ؟ وما طبيعة التكنولوجيا التعليمية ؟ وما معنى الكفاية ، وما المقصود بالكيف ؟ كما تشمل بعض الشكوك حول مدى الثقة في الاعتماد على المدخلات في النظام التعليمى باعتبارها مؤشرات أو دلالات تشير الى جودة المخرجات التعليمية . كما تشمل أيضا الحاجة الى توضيح الفرق بين كل من الأساليب الداخلية والخارجية التى تستخدم في الحكم على مدى جودة وأوة انتاجية العمل التعليمى في نظام معين ، وكيف يمكن أن يؤدي اختلاف زوايا الرؤية الى تقديرات وأحكام مختلفة ؟ كما تدور هذه.

الاسئلة ايضا حول الحاجة الى التوصل الى « مؤشرات » او « دلالات » رئيسية للأداء التعليمى بالنسبة لكل من المدخلات والمخرجات فى النظام التعليمى .

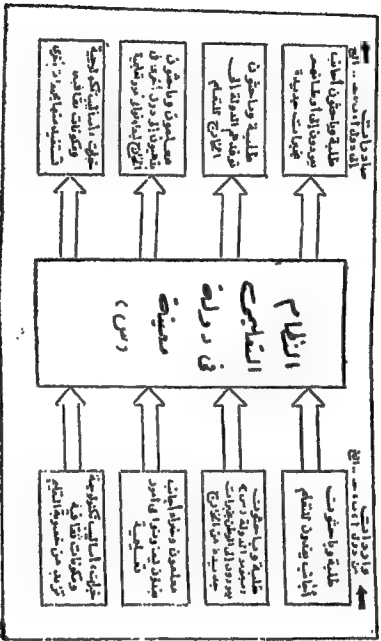
ورغم اننا سوف نناقش هذه الامور كلها فى فصول الكتاب التالية ، فانه قد يكون من المناسب هنا أن نبين بوضوح أكثر طبيعة العلاقة بين الرسمين التوضيحيين فى شكل (١) ، (٢) . فالرسم الاول يوضح المدخلات فى نظام تعليمى معين ، بينما يوضح الثانى ' صلاته الخارجيه فى المجتمع . وهذه العلاقة يمكن أن نعبر عنها باختصار كالآتى :

إذا أدت الظروف الخارجيه فى مجتمع معين الى تغيير فى المدخلات المتوفرة للنظام - كما فى حالة وجود نقص فى المعلمين ناتج من وجود نقص عام فى القوى العاملة ووجود بناء للأجور غير مجز - فان ذلك يمكن أن يؤثر فى داخل النظام ويؤدى الى انخفاض فى كم وكيف مخرجاته . ومن ناحية اخرى ، فان الضغط أو النقص فى الموارد المتاحة المدخلة يمكن أن يوجد تفرعا معقولا فى التكنولوجيا « التعليمية » وفى استخدام موارد معينة روعى فيها أن تتفادى انخفاض مخرجات التعليم كما وكيفا . وهكذا فان أسلوب تحليل النظم يوضح انه لا حاجة لوجود نمط جامد للموارد الداخليه لكى يتمسك به نظام تعليمى معين فى مواجهته للضغوط الواقعة عليه من بيئته الخارجيه وإذا ما استطاع النظام أن يستعين بمثل هذا النوع من التحليل . فانه سوف يكون فى موقف يمكنه من أن يختار لنفسه الاسنجاة الصحيحة ، ومثل هذا الاختيار يمكن أن يكون له اثره الهام على كم وكيف مخرجاته ، وعلى كفايته الداخليه ، وقوة انتاجيته الخارجيه .

الصلة المتبادلة بين النظم التعليمية فى العالم

ويضيف شكل (٣) يمدا عالميا الى التحليل : وهو يفترض ان النظام التعليمى فى دولة معينة (س) قد حلل فى ضوء ما يتضمنه كل من شكل (١) وشكل (٢) ، ولكنه يضيف الى التحليل مدخلات فى نظامها التعليمى نشعلا مكونات معينة ذات صور مختلفة استوردت من عدد من الدول الاجنبية (معلوم اجانب - طلبة اجانب - ادوات واجهزة تعليمية مصنوعة فى الخارج - طرق جديدة فى التدريس ظهرت واستخدمت فى الخارج) . وبالمثل فهو يضيف ايضا الى التحليل مخرجات من النظام التعليمى للدولة (س)

شكل ٣٠٠ العلاقة بين النظام التعليمي في المملكة



(معلومون - تلاميذ - افكار جديدة في المناهج .. الخ) . تصدرها الى الخارج حيث تعمل كمدخلات في نظم تعليمية لدول اخرى ، مكمله بذلك دائرة لتجارة تعليمية عالمية .

وينفى هذا القدر من الحديث الآن عن تحليل النظم وتوسيع لنا الرسوم الدونسيحية السابقة الاطار التحليلي لمحتويات هذا الكتاب وتوازنها ، وسوف يتناول هذا الكتاب في حدود هذا الاطار ويتفصيل اكبر مختلف العناصر والعلاقات التى سبق ذكرها في ايجاز .

وبقى ان نضيف الى ما سبق بعض التحذيرات بشأن ما عرض من مادة في هذا الكتاب فنحن لا نتفاخر ولا نزهو عاليا بما يتضمنه من مادة ، بل ولا يمكننا ان نفعل ذلك لأننا على علم يقينى بمدى قلة الحقائق والأدوات المتوفرة للدراسة ومقارنة النظم التعليمية . ونظرا لأسباب كثيرة ومتنوعة يعرفها جيدا خبراء الاحصاء التربوى والتعليمى فانه ينبغى ان ندقق جيدا في تناولنا للاحصائيات والبيانات الرسمية المتعلقة بأمور أعداد التلاميذ القديدين في المدارس ومعاهد التعليم المختلفة ، ومعدلات الرسوب والتسرب Dropout وانعاط الميزانية واجهات الصرف على التعليم ، وتكلفة التعليم بالنسبة للتلميذ الواحد وغيرها ، وعلى وجهه الاخص في حالات الدول النامية . وهذا النقص في البيانات ليس خطأ شخص بعينه ، وانما هى عموما طبيعة الأوضاع الموجودة والحق انه قد خطر ببالنا اكثر من مرة ونحن نجرى هذه الدراسة عما يمكن ان يحدث للنظم المالية المالية لو انها اضطرت ان توجه قراراتها على أساس من الحقائق المعاللة لتلك التى تعيش بها النظم التعليمية . فلا شك انها سوف تعرض لخطر واضرار وأزمات سرعان ما تمتد لتشمل كل دول العالم . ويتكون أساس المادة العلمية التى استخدمت في هذا الكتاب من أجزاء صغيرة من بيانات حديثة متداولة . ومن خبرات بعض العاملين في مجال التربية والتعليم وملاحظاتهم الشخصية . وهناك مصادر أخرى حاولنا الاستفادة من امكانياتها في هذا المجال . غير أننا اعتمدنا الى درجة كبيرة على البيانات الوفيرة الصادرة عن منظمة اليونسكو وعلى نتائج البحوث الميدانية التى قام بها المعهد الدولى للتخطيط التعليمى .

هذا وان مجموعة التعميمات المكونة من مصادر كثيرة ومتنوعة يمكن ان يوجه اليها النقد من ناحيتين : اولهما انه بمرور الاعوام يتكشف لنا ما نخبئه الأيام الحاضرة ، وعلى ذلك فان التعميمات التى نسلم الآن

بصحتها قد يثبت خطأها وبعلها من الحقيقة فيما بعد . ولأنهما أنه لا يمكن لأي تعميم أن يشمل جميع النواحي الشاذة لحالات فردية . ومع ذلك فعلياً أن نختار بين أحد أمرين أولهما : هل من الأفضل أن نتحرك جانباً كل المحاولات التي تبذل من أجل استخدام أسلوب للتجديد . إلى الفكر والعقل في تخطيطنا للتعليم وأن نجعل مستقبله بين يدي القادة فحسب ؟

ولأنهما : هل من الأفضل أن نتحرك إلى المستقبل ونحن مزودون بخريطة ملؤها الفكر والعقل لتهدينا معالم الطريق الصحيح ؟ . أم لا . ولا شك الأمر الثاني .

وكذلك فإن علينا أن نختار بين أحد أمرين آخرين أولهما : أنه نظراً لأن المادة التي يعرضها هذا الكتاب لا تنقل إلى القارئ صورة مسزهره ومشرفة من مستقبل التعليم في العالم ، فقد يساء فهمه على أنه صرخة يأس ودعوة استسلام أمام خطر على وشك أن يحدث . وقد نقبل مبدأ الفهم الخاطيء ونختار هذا الأمر وذلك إذا ما قابلناه بالأمر الثاني الذي يتطلب منا أن نفسد أمانة الكلمة وصحتها ، لكي تؤكد القول بأن أمور التعليم تسير على خير ما يرام في جميع أنحاء العالم وذلك على عكس ما تؤكد الحقيقة ويظهره الواقع .

ورغم ما يعرضه الكتاب من بيانات غير سارة عن حالة العالم في العالم ، فإننا نضع أنفسنا بين صفوف المتفائلين . ولعلنا في ذلك منساقين وراء انفعالاتنا وعواطفنا ، وإنما نفعل ذلك على أساس من الإيمان بدور العقل وأهميته في مواجهة هذا الخطر . فنحن نعتقد اعتقاداً راسخاً أن أزمة التعليم في العالم يمكن التغلب عليها شريطة أن يتصدى المسؤولون ، باخلاص وبأسلوب منظم لأخطائه وأن يشخصوا مشكلاته . وأن يعطوا لمستقبله في ضوء ما تكشف عنه عمليات التشخيص والحل والحمد لله ، من أخطاء وميوب .

وأنهم إذا ما فعلوا ذلك ، وعلى الأخص إذا ما تعاونت الدول معاً ، مع البعض الآخر في هذا المجال فسوف يؤدي مثل هذا الجهد إلى نواحي الطاقات القومية وقوة الإرادة التي نحتاج إليها في معالجة هذه الأزمة . والنتائج بشأن حالة التربية والتعليم في عالمنا المعاصر إلى ضوء .

الفصل الثالث

المدخلات في نظم التعليم

أولا : التلاميذ

الزيادة في الطلب الاجتماعى للتعليم :

نبدأ بالتلاميذ لانهم يكونون المدخلات الرئيسية في اى نظام تعليمى ، ولأن تدميتهم هى هدفه الرئيسى ، وتؤثر اتجاهاتهم في العملية التعليمية الى درجة كبيرة فضلا عن أنهم في النهاية يكونون المخرجات الرئيسية للنظام التعليمى .

ونحن نتوقع عندما يذهب التلاميذ الى المدرسة ان يحصلوا على خبرات تعليمية تحدث في حياتهم تغيرات مرغوب فيها . وبطبيعة الحال فان التلاميذ تؤثر فيهم عوامل مربية اخرى كالاسرة والاصدقاء وغير ذلك من القوى المؤثرة في البيئة والتي تؤثر كل منها بطريقتها المميزة . ومع هذا فنحن نتوقع من المدرسة ان تزود تلاميذها بأشياء لا يستطيعون الحصول عليها في مكان آخر . ومن بين هذه الاشياء ان تزود تلاميذها بالوسائل التى تمكنهم من تحقيق حياة أفضل ، ومن التمتع بالناحية الانسانية للتربية ، فإضافة في حد ذاتها . وكل هذا يتضمنه ما يمكن أن نسميه بالبعد الاسـهـلاى للتعليم . كذلك فإنا نتوقع من المدرسة ان تزود تلاميذها بالوسائل التى تجعل منهم مواطنين أفضل وتمكنهم من الحصول على وظائف وأعمال أفضل . وأن يسهموا بدرجة أكبر في تحقيق الخير والرفاهة لمجتمعهم . وهذا يتضمنه ما يمكن أن نسميه بالبعد الاستهـلاى للتعليم .

ويعكس عدد التلاميذ اللذين يحاولون دخول المدارس ، أو اللذين يحاولون البقاء فيها والاستمرار في التعليم حتى مراحله العليا ، الطلب

الاجتماعى على التعليم في المجتمع . ويختلف هذا عن متطلبات المجتمع واحتياجاته من القوى العاملة في مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وهذان قد يؤثر أحدهما في الآخر . ومع ذلك فان لكل منهما مسلكه المستقل . أن الطلب الاجتماعى على التعليم لاسباب سوف نونحها فى حديثنا ينمو بطريقة اسرع من نمو الطلب على القوى العاملة ويؤدى عدا في بعض الاحيان الى عطالة المتعلمين .

وسوف ننظر اولا فيما يلى الى التلاميذ باعتبارهم مدخلات في النظام التعليمي ، ونرجىء النظرة اليهم كمخرجات للنظام الى فصول تالية . وسنبدأ بتوجيه الأسئلة التالية : ما هى القوى التى أدت حديثا الى نمو الطلب الاجتماعى على التعليم بهذه الصورة المتفجرة ؟ وهل تستطيع نظم 'التعليم ان تلبي وتحقق هذا الطلب المتزايد على التعليم ؟ واذا كانت الإجابة بالنفي فكيف تواجه هذه النظم الفجوة الناتجة بين العرض والطلب ؟ واذا ما نظرنا الى المستقبل ، فما الأشياء المعقولة التى يمكن أن نتوقع حدوثها بالنسبة لاتجاه الطلب الاجتماعى على التعليم ، وما اسباب ذلك ؟

هناك ثلاثة اسباب رئيسية تفسر الزيادة السريعة للطلب الاجتماعى على التعليم منذ اواخر الحرب العالمية الثانية . واول هذه الاسباب هو الطموح التعليمى المتزايد لكل من الآباء والأبناء والسبب الثانى هو ما تؤكد حديثا السياسة العامة للدول في كل مكان تقريبا من ان التنمية التعليمية شرط اولى هام للتنمية الاجتماعية القومية الشاملة . ويوازي هذا حتمية تأكيد ديمقراطية التعليم وتحقيق تكافؤ الفرصة التعليمية بما يؤدى بطبيعة الحال الى زيادة نسب القبولين من كل فئة من فئات السن في مختلف مراحل التعليم وزيادة الفرص امامهم لسنوات اكثر من التعليم . وأما السبب الثالث فهو الانفجار السكانى الذى ادى الى مضاعفة الطلب الاجتماعى على التعليم .

الزيادة في معدلات التقيد والقبول بالمدارس :

وقد ادى التفاعل بين هذه القوى الثلاث منذ عام ١٩٥٠ الى زيادة هائلة في عدد التلاميذ والطلاب المقبدين بالمدارس والمعاهد والـ كليات . ويوضح هذه الظاهرة بيانيا شكل (١) فقد زاد عدد التلاميذ المقبدين بالتعليم الابتدائى في جميع انحاء العالم بنسبة اكبر من ٥٠ ٪ وزاد عدد الطلاب في التعليم الثانوى والتعليم العالى بنسبة تزيد عن ١٠٠ ٪ ولما كانت

الدول النامية قد بدأت نموها التعليمي من قاعدة اصغر نسبيا ، فان النسب المتوية للزيادة فيها وعلى الاخص في مرحلة التعليم الابتدائي تزيد كثيرا عن النسب القابلة لها في الدول المتقدمة . ومع ذلك فان هذه الدول المتقدمة قد حققت زيادة اكبر نسبيا في التعليم الثانوي والعالى (١)

وتوضح لنا الاشكال البيانية لزيادة القيد شكل (٤) ان عدد التلاميذ والطلاب في العالم والذين يحصلون الان على تعليم مدرسي في جميع مراحل التعليم وفي أنواعه المختلفة قد زاد الى ضعف ما كان عليه منذ جيل مضى . وتوضح لنا هذه الاحصائيات والاشكال الجانب المضيء من الصورة ، بينما لا تحكى شيئا عن جانبها المظلم . فهي لا تظهر الفاقد الاجتماعى الهائل والاساءة الانسانية التى تتمثل في المعدلات العالية للرسوب والتسرب في التعليم . كما انها تخفى الأعداد الكبيرة من التلاميذ الذين يعيدون سنوات في الدراسة فيزيدون من تكلفة التعليم . واهم من هذا انها لا توضح شيئا عن طبيعة التعليم الذى يحصل عليه التلاميذ ونوعيته ونفعه او قيمته الوظيفية .

وسوف نتناول بحث كل هذه الامور في تفصيل اكبر في اجزاء اخرى من الكتاب وما ينبغي ان نلاحظه هنا هو زيادة الطلب على التعليم متمثلا في امرين ، الارتفاع المتزايد في القيد بالمدارس يعكس الامر المركب لزيادة كلية في العدد المطلق لتلاميذ كل فئة من فئات السن ، وكذلك زيادة في النسبة المتوية لتلاميذ كل فئة من فئات السن المقبولين في كل مرحلة تعليمية .

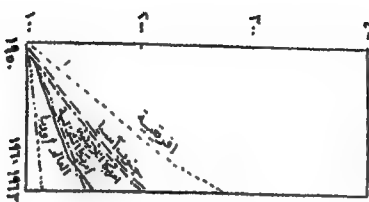
والحق اننا اذا القينا نظرة الى الماضي فسوف نرى ان معظم الدول تظهر زيادة بطيئة في معدلات القبول في كل مرحلة تعليمية ، غير ان هذه المعدلات قد ارتفعت بسرعة فائقة في السنوات الاخيرة ، واحد الاسباب الرئيسية لذلك هو ان الطلب الاجتماعى على التعليم الذى يؤدي الى زيادة احتياجات المجتمع وطلبه على التعليم . وخلال هذا التفاعل يخلق الطلب الاجتماعى دينامياته الذاتية . فالاعداد الكبيرة من التلاميذ التى بدأت تحصل نجاة على فرص في التعليم سوف تستمر في طلب المزيد منه . اذا اخذنا مثالا لذلك حالة طفل من دولة افريقية نامية ، ابواه ايمان ولكن اصبحت للطفل فرصة الالتحاق بالمدرسة الابتدائية وتعلم القراءة والكتابة والحساب . فاننا نجد هذا الطفل يريد بعد ان ينتهى من دراسته الابتدائية

(١) انظر الملاحق رقم (١) .

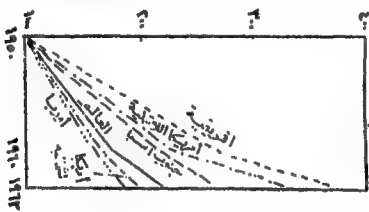
شكل "٤"

الزيادة الكبيرة في العتيد وعلى الأخص في الدول النامية

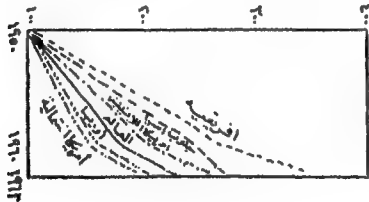
التعليم الابتدائي



التعليم الثانوي



التعليم العالي



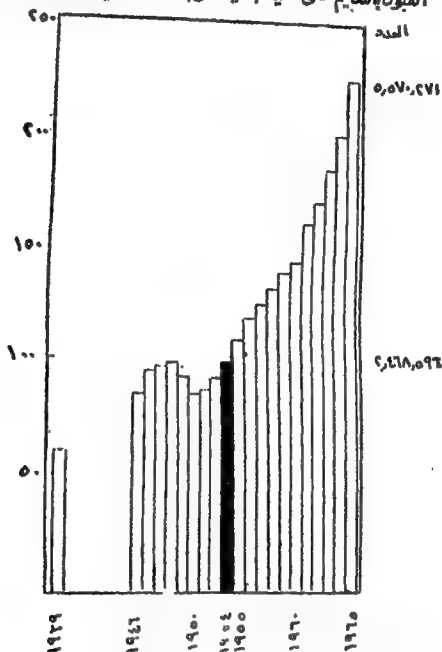
أن يلتحق بالمدرسة الثانوية وبعد أن ينتهى من دراسته في المرحلة الثانوية يريد إذا ما مكنته الظروف أن يلتحق بالجامعة ، وحتى إذا ما انتهى به طريق التعليم عند نهاية المرحلة الابتدائية ، فإنه سوف يصر على أن يكون حظ أولاده ونصيبهم من التعليم أفضل منه . وهكذا يكون الطلب الاجتماعي على التعليم معقدا وقاسيا للغاية ولا يأخذ في الاعتبار ما يحتل ان يحدث بالنسبة للاقتصاد والموارد المتوفرة للتعليم . وليست هذه الظاهرة خاصة بالدول النامية فحسب ، فقد ظهرت أيضا بوضوح في سنوات ما بعد الحرب العالمية الثانية في أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية بالنسبة للتعليم في المرحلة الثانوية ، وكذلك وعلى وجه أخص بالنسبة للتعليم العالى .

ويؤدى هذا بنا الى السؤال الآتى : ما هى مضامين فكرة أن التعليم ذاته يولد زيادة الطلب عليه في المستقبل ؟

يمكن أن نجد في تاريخ التعليم في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتى إشارة الى ما سوف تواجهه بلدان صناعية أخرى ، ففي الولايات المتحدة الأمريكية ازداد عدد السكان مرتين ونصف المرة في الفترة من ١٩٠٠ الى وقتنا الحالى (١٩٦٨) . وهذه الزيادة وحدها كفيلا بأن تساعد على وجود زيادة هائلة في عدد التلاميذ والطلاب المقيدين بالتعليم حتى ولو ظلت معدلات ونسب القبول ثابتة . ولكن الطلب الشعبى على التعليم ، ان لم يكن هناك أشياء أخرى ، سوف لا يترك هذه المسدلات ثابتة . فان نسبة التلاميذ الذين يحصلون على تعليم ثانوى قد قفزت من ١٢٪ في عام ١٩٠٠ الى ما يزيد على ٩٠٪ من الافراد في فئة السن المقابلة للتعليم الثانوى ، في عام ١٩٦٧ ، بينما ارتفعت النسبة خلال نفس المدة بالنسبة للتعليم العالى من ٤٪ الى ١١٪ من افراد فئة السن المقابلة للتعليم العالى . ويوضح شكل (٥) اثر الزيادة في نسب القبول وكذلك اثر الزيادة الضخمة في المواليد في فترة ما بعد الحرب على القيد بالكليات والجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية . ان عدد التلاميذ والطلاب المقيدين في جميع معاهد التعليم فيها يزيد الآن على ٥٧ مليونا ، وهو عدد يزيد على ربع التعداد الكلى للسكان . وهذا يجعل منها مجتمعا « تعليميا » يكون فيه التعليم من أكبر الصناعات (١) .

(١) انظر الملحق رقم (٢) .

شكل " ٥ "
 أثر الزيادة الكبيرة في المواليد (في فترة بعد الحرب) وارتفاع نسب
 القبول بالتعليم على القيد بكليات وجامعات الولايات المتحدة الأمريكية



Source : U.S. Department of Health, Education and Welfare,
Digest of Educational Statistics, Washington, D.C., Office of
Education, 1965 and 1966.

وفي عام ١٩٦٧ أشاد الاتحاد السوفيتي وهو يحتفل بالذكرى الخمسين لتورده أكتوبر بانجازات الثورة في المجال التعليمي . وقد بدأ التعليم في الاتحاد السوفيتي في عام ١٩١٤ بنظام تعليمي ينمو رأسيا ولكنه كان ضعيفا . وفي عام ١٩٦٦ ارتفع عدد تلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية لتحل ١٠٠.٠٠٠ من السكان الى اكثر من ثلاثة اضعاف ما كان عليه في عام ١٩١٤ . بينما تضاعف عدد الطلبة في التعليم العالي بالنسبة لنفس العدد من السكان الى اكثر من ٢١ مرة ، وقد صاحب كل ذلك ارتفاع كبير في السكان (١) .

واما بالنسبة لدول اوربا الغربية ، فقد بدأت تتحرك ببطء في نفس هذا الاتجاه منذ الحرب العالمية الثانية ، ورغم أن الأرقام الموضحة في جدول (١) أمام كل دولة لا تصلح تماما للمقارنة الا انها من ناحية أخرى توضح زيادة وارتفاعا هاما في معدلات ونسب القبول في مراحل التعليم بالنسبة لفئات السن القابلة لهذه المراحل .

ونظرا للعلاقة الحيوية بين التعليم والنمو الاقتصادي فيجدر بنا في هذا السدد أن نوضح نقطة ذات جانبين : فمن جانبها الاول نجد أن الدول الصناعية في اوربا قد حققت الكثير من نموها الاقتصادي الحالي بواسطة معدلات منخفضة للقبول في مراحل التعليم فوق المستوى الابتدائي ، واخذت وقتا طويلا للوصول الى ما هي عليه الآن اقتصاديا ، ومن الجانب الآخر فان هناك من الأسباب ما يجعلنا نعتقد أن معدلات القبول العالية في الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي واليابان في مراحل مبكرة نسبيا من نموهم قد أعطت اسهامات وفوائد جوهرية في مجال تكوين مستوياتهم الحاضرة المرتفعة في التقدم الاقتصادي والتكنولوجي (٢) وفي

K. Nozko, et al., Educational Planning in the USSR, in- (١)
cluding a report by an IIEP mission to the USSR, headed
by R. Poignant (Paris, Unesco/IIEP, 1968).

انظر أيضا المرجع رقم (٣)

See, for example, E.F. Denison, «Measuring the Contri- (٢)
bution of Education (and the Residual) to Economic Growth»
in The Residual Factor and Economic Growth (Paris : OECD,
1964) ; T. H. Schultz, Education and Economic Growth (Chi-

جدول (١)

تحويلات القبول بالمدارس في أوروبا الغربية

١٩٦٣	١٩٥٠	مرحلة التعليم
		التعليم الثانوي
٤٧	٣٥	اليونان
٥٠	٣٤	لوكسمبرغ
٦٣	٢٩	إيطاليا
١١١	٦٢	هولندا
٣٩	١١	البرتغال
٣١	١٧	ألمانيا
٣٦.٧ (١٩٦٥م)	٢٢	النمسا (١٩-١٥ سنة)
٤٤ (١٩٦٥م)	٢٥	السويد (١٦-١٨ سنة)
		التعليم العالي
٥.٦ (١٩٦٥م)	١.٩	النمسا (٢٠-٢٤ سنة)
١.٧ (١٩٦٥م)	.٨	النمسا (٢٥-٢٦ سنة)
١٣.٨ (١٩٦٤م)	٥.١	فرنسا (السنة الأولى فقط من التعليم)
٥.٨ (١٩٦٧م)	٤.٢	ألمانيا الغربية (" " " " ")
٢.١ (١٩٦٥م)	١.٠	السويد (١٩-٢٤ سنة)

تشمل تلاميذ أصغر أو أكبر من فئة السن لأفراد التي - حسب - التصنيف.

Source : Unesco, Statistical Yearbook, 1966 (Paris, 1966). R. Berthoin, L'Enseignement dans les pays du Marché Commun (Paris: Institut pédagogique national, 1966); OECD, Educational Planning and Economic Growth in Austria, 1965-1975 (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1968); OECD, Educational Policy and Planning, Sweden (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1967).

سنامنة قريبة العهد حول اسباب الفجوة التكنولوجية والفجوة الادارية بين اوروبا الغربية والولايات المتحدة نددت المناقشة بالتأخر والقصور في السليم الاوربي كأحد الاسباب الاساسية لوجود هذه الفجوة بينهما (١) .

واما بالنسبة للدول النامية في آسيا وأفريقية وأمريكا اللاتينية فقد بدأت هذه الدول منذ وقت قريب تتبع بشدة الطرق التعليمية التي تسلكها الدول المتقدمة ومدفوعة في ذلك بدوافع النمو الاقتصادي والعدالة الاجتماعية . واصبحت زيادة معدلات القبول في مقدمة اولوياتها التعليمية . ويوضح جدول (٢) نتائج جهودهم التعليمية منذ عام ١٩٥٠ ، وينبئ ان ننظر الى هذه الارقام الموضحة في الجدول ، على انها دلالات او علامات لهذه الجهود فحسب . ذلك لان الارقام الرسمية للقبول في الدول النامية يبدو انها مبالغ فيها .

ويمكن ان نقرر الآن في وضوح مضمون ما سبق : تعتبر العلاقة المتعارضة بين الطلب الاجتماعي على التعليم وقدرة النظام التعليمي على تحقيقه مؤشرا رئيسيا في تشخيص اى نظام تعليمي . ولا يحتاج القادة السياسيون من جانبهم الى بيانات واحصائيات لقياس الفجوة المتزايدة الاتساع في هذه العلاقة ، فهم يدركونها بديهيها من خلال صححات الاحتجاج المتصاعدة التي يواجهونها كل يوم .

الفجوة بين الطلب على التعليم وقدرة النظم التعليمية :

واذا ما استخدمنا هذا المؤشر السابق في فحص صورة التعليم في العالم فسوف تبدو لنا الصورة كما يلي : على الرغم من الزيادة الهائلة والارتفاع المحفوظ في عدد المتقدين بالمدارس منذ عام ١٩٥٠ ، فان هذا

engo : University of Chicago Press, 1961) ; Th. W. Schultz, The Economic Value of Education (New York and London : Columbia University Press, 1961) ; S. Strumilin, "The Economics of Education in the USSR," in International Social Science Journal, Paris, Unesco, XIV No. 4 (1962).

See, for example, J.-J. Servan-Schreiber, Le Défi américain (١) (Paris : Denoël, 1967) ; and OECD, The Overall Level and Structure of Research and Development Efforts in OECD Member Countries (Paris : OECD, 1967).

جدول (٢)

ارتفاع نسبة القيد بالتعليم في عينة من الدول أثناء:

الدولة	التعليم الابتدائي (% من ٥ - ١٤ سنة)				التعليم الثانوي (% من ١٥ - ١٩ سنة)			
	١٩٦٣	١٩٦٠	١٩٥٥	١٩٥٠	١٩٦٣	١٩٦٠	١٩٥٥	١٩٥٠
أفريقية								
الكرن	٢٥	٣٧	٥٧	٧٩	١٧	٢	٥	٨
النيجر	٠.١	٢	٤	٧	٠.١	٠.٥	٠.٥	٠.٨
نيجيريا	١٦	٢٧	٣٥	٣١	١	٢	٥	٦
تونس	١٨	٢٦	٤٤	٥٧	٩	١١	١٥	٢٠
آسيا								
• أفغانستان	٣	٤	٥	٩	٠.٥	٠.٧	١	٣
• أندونيسيا	٢٩	٣٩	٤٢	٤٥	٣	٧	٩	١٠
• كوريا	٥٣	٥٤	٦٠	٦٩	٣٦	٣٢	٣٨	٣٨
• باكستان	١٦	١٩	٢٥	٢٥	١٥	١٥	١٥	٢٢
أمريكا اللاتينية								
الأرجنتين	٦٦	٧١	٦٩	٦٨	٢١	٢٨	٢٢	٣٧
بوليفيا	٢٤	٣٤	٣٨	٤٩	٩	١٢	١٥	١٩
البرازيل	٢٨	٣٣	٤٥	٥٠	١٠	١٢	١٨	٣٥
فنزويلا	٤٠	٤٤	٧٠	٧٢	٦	١١	٢٧	٣٤

Source : Unesco, Statistical Yearbook, 1965 (Paris, 1966), pp. 117-137.

• التعليم العام فقط

• لا تشمل إعران الغربية

الارتفاع لا يتمشى مع زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم الذى يتزايد بخطوات اسرع . وببدو الفجوة بين الرغبة فى الحصول على التعليم وبين القبول فى المدارس كبيرة للغاية فى الدول النامية اذ تصل فيها معدلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية لمن هم فى سن التعليم الابتدائى الى اقل من ٥٠ ٪ فى اكثر الاحيان ، وتوسع الفجوة اكثر من ذلك فى التعليم الثانوى والعالى . ويرجع ذلك جزئيا الى الاولوية التى سبق ان اعطتها هذه الدول للتعليم الابتدائى . وهذه الاولوية ادت فعلا الى حركة دينامية فعالة واصبح التعليم محركا لزيادة الطلب عليه .

وهكذا تواجه الدول النامية مشكلة خطيرة تقع فى صميم ازمئها التعليمية . ومن الحقائق المشجعة ان شعوب هذه الدول تطلب التعليم فى حماس غير ان من الحقائق المزعجة التى تقابلها عدم تحقيق الطلب الشعبى على التعليم وما قد يترتب عليه من نتائج اجتماعية وسياسية خطيرة . كيف يمكن اذن لهذه الدول ان تصل الفجوة الكبيرة والمتزايدة فى الاتساع بين طموح شعوبها المتفتحة لزيد من التعليم وبين الامكانيات المحدودة لنظمها التعليمية لى تحقق هذا الطموح ؟ .

ويواجه عدد كبير من الدول المتقدمة نفس المشكلة بدرجة اقل شدة ولكنها ملحوظة . وقد عبر عن هذه المشكلة بوضوح وزير التربية والتعليم الفرنسى « كريستيان فوشيه » فى اجتماع له مع قادة من اساتذة العلوم فى مدينة « كان » عام ١٩٦٦ ، وانتقد بشدة احوال التعليم الفرنسى فقال :

« لم يسبق لى وزير فرنسى للتربية والتعليم ، ولم يسبق لى جامعة فرنسية ان واجهت مشكلات عديدة مثل ما لواجهه وتواجههونه . ان الارتفاع الكبير فى عدد السكان لم يحدث حتى عام ١٩٤٠ ، وحتى هذا الوقت لم يكن هناك طلب اجتماعى حقيقى على التعليم ، ولم توجد ثورة علمية وعلى العكس من ذلك حدث تفجر فى كل القطاعات خلال العشرين عاما الماضية (١) .

وفد واجهت دول منامية اخرى حقيقة هذه المشكلة المعضلة بطرق

l'Bulletin quotidien du Colloque de Guen (Novembre 1966). (١)

الانوار : نسخة رقم (٤) .

مختلفة فمثلا ، اضطرت الجامعات البريطانية في سنوات قريبة العهد ان ترفض قبول اكثر من ربع المتقدمين للالتحاق فيها مع يتوفر فيهم شروط الالتحاق وذلك لعدم وجود اماكن كافية لهم ، وكذلك رفضت المدارس الثانوية والفنية التجارية في النمسا قبول عدد من المتقدمين الذين دهر فيهم شروط القبول تتراوح نسبته من ٢٧٪ الى ٢٢٢٪ وذلك في الفترة من ١٩٥٥ الى ١٩٦٥ (١) وفي ألمانيا الغربية تقدم للالتحاق بطلاب الطب في الفصل الدراسي الشتوي لعام ١٩٦٧/٦٦ ، ٦٥٠٠ طالب مع يستوفون شروط القبول ، وكانت الاماكن المتوفرة فيها ٢٨٠٠ فقط ومع استراليا رفضت جامعات ولاية فيكتوريا عام ١٩٦٦ قبول حوالي ربع المتقدمين اليها (٢) والامثلة على ذلك كثيرة في بلدان اخرى متقدمة .

والسؤال لدى طرحه هنا هو : هل هناك ما يشير الى ان هذا المد الهائل في السوق التعليمي سوف يهبط في السنوات القادمة ؟ تأتي الاجابة من هذا السؤال بالنفي ، بل وعلى العكس من ذلك تدل المؤشرات على ان القوى التي حركت زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم في السنوات الاخيرة لن تستمر فحسب ، بل وسوف تتزايد سرعتها ، واكثر من ذلك . فان المؤشرات تبين ان شدة الضغوط على التعليم التي تفديها ونه رما قوى الطموح الانساني سوف تواجه في الدول النامية ففرد شدة هائلة نظرا لمعدل الزيادة غير العادي في تعداد افرادها في سن التعلم .

معدلات النمو غير المتوازنة تعوق التنمية القومية :

وتستلزم هذه النقطة الأخيرة ان نفتحها في موضوعه ودون انعماء . الكثير من الدول النامية تظهر حساسية واضحة ومفهومه لكن هذه هي اذ تفسير لنموها السكاني غير الطبيعي . وهم لا يريدون بهذا القول ان يعتبرونه تدخلا خارجيا متمجرفا في اكثر النواحي الاقتصادية لهم

(١) Committee on Higher Education, Higher Education : The Model for Plans in Higher Education, Appendix One to the Report of the Committee Appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins, 1961-63 (London : HM S, 1961), Pt. IV, p. 120; Commonwealth of Australia, Third Report of the Australian Universities Commission, 1964-65 (Canberra : Commonwealth Government Printer, 1966).

المعاقلة . ولذلك فانه من المهم ان نحدد بدقة الحقيقة في هذه المسألة ،
بموجب المسألة هي ما اذا كانت هذه الدول تستطيع في النهاية ان تحقق
زيادة كبيرة في السكان . والتعليم الأفضل ، والتغذية الأفضل لسكانها
عما يوم لديها الآن . ان الكثير من هذه الدول لديها الموارد الطبيعية
الأساسية التي تكفل العيش لاعداد أكبر من السكان اذا ما أعطيت الوقت
الغافي لتنمية هذه الموارد . ان المسألة اذن تتضمن عامل الوقت والمعدلات
النسبية للنمو . وهي جزء من مشكلة أكبر وهي النمو غير المتوازن
الذي يؤثر في عملية التنمية القومية الشاملة ، كما توضحها الفروض الآتية :

اذا زاد السكان بسرعة أكبر من زيادة انتاج الطعام فسوف ينقص
غاما بعد عام متوسط ما يتوفر لكل فرد من طعام .

اذا نما النظام التعليمي بسرعة أكبر من نمو الانتاج القومي السكان
واستمر ذلك بعض الوقت : فسوف يضطر النظام عاجلا أو آجلا الى ان
يقلص من نموه حتى يلحق به الاقتصاد .

اذا اعطى النظام التعليمي اعدادا من المتخرجين فيه بسرعة أكبر
من قدرة الاقتصاد على توفير وظائف واعمال لهم ، فسوف تزداد البطالة
بين المتعلمين .

اذا زاد عدد الأطفال بسرعة أكبر من قدرة النظام التعليمي على
استيعابهم ، وتوفير تعليم جيد لهم فسوف يؤدي ذلك الى احد امرين ،
اولهما انخفاض معدلات القبول بمراحل التعليم عن الحد المطلوب فيه .
وثانيهما ازدحام المدارس والفصول بالتلاميذ وضعف وانخفاض في مستوى
التعليم .

واذا ما وصلت في هذه المدلات الحرجة للنمو الاقتصادي والرياض
والصحة والتعليم الى درجة خطيرة من فقدان التوازن . فان التنمية
القومية - عموما - تكون في مأزق واضراب ليس دائما من الناحية
الاقتصادية بل ومن الناحيتين الاجتماعية والسياسية كذلك .

وسوف نمود مره اخرى الى هذه النقطة عندما نبحث موضوع
المدلات المالية في النظام التعليمي . وموضوع ملاحة . درجات النظام
الحيات الذي العامة اما هنا فسوف نستمر في بحث التوازن الرئيسي
في موضوع النمو السكاني بالاحية الحاضر والمستقبل . فالنسبة للعناصر

فان زيادة افراد السكان ممن هم في سن المدرسة في كثير من الدول النامية قد فاقت بوضوح كل ما يمكن ان تستوعبه نظمها التعليمية بينما سرع في اداء عملها التعليمي على صورة مقبولة . واما بالنسبة للمستقبل ، فهناك بعض الحقائق الهامة التي تكمن في البيانات الاحصائية الاجمالية للنمو السكاني دى تشير الى حالة عدم توازن خطيرة للغاية بين الطلبات الموقعة من نظم التعليم وقدره في هذه النظم على مواجهتها .

وتوضح بعض هذه الحقائق انه في كثير من الدول النامية يزداد نمو السكان في الفئات العمرية لصغار السن والشباب على نحو اسرع من نمو السكان ككل . ويرجع ذلك الى تحسين الاجراءات والتدابير الصحية التي ادت الى انخفاض اكبر في معدلات الوفيات بين الاطفال اذا ما قسورت بمعدلاتها بين الكبار . وفي امريكا الوسطى على سبيل المثال ، تقدر معدلات الزيادة في السكان ككل في السنوات الحديثة بمقدار ٣.٢٥ ٪ بينما زاد افراد السكان ممن هم في سن التعليم بالمدرسة بمعدل ٣.٧٥ ٪ ويوضح شكل (٦) (١) صورة بيانية للنمو السريع للأفراد في سن التعليم في الدول النامية كما يوضح الجدول الملحق بالشكل زيادة معدلات نمو الافراد في فئة السن (٥ - ١٤) سنة على معدلات نمو السكان ككل . وحينما يحدث عدم التناسب هذا فان الأرقام الدالة على نمو السكان ككل سوف تقل الى درجة خطيرة حقيقة نمو الافراد في سن المدرسة الذين سوف يطرقون ابواب التعليم في مختلف مراحله .

وتدلنا مجموعة اخرى من الحقائق على ان هذا النمو السريع الذي طرأ على فئة السكان في سن التعليم في الدول النامية سوف يمزاج سرعه في المستقبل بمعدلات اكبر . ورغم الانخفاض الهائل في معدلات وفيات الاطفال في وقتنا الحاضر ما زال هناك احتمالات كبيرة لزيادة الانخفاض في هذه المعدلات . وعلى سبيل التوضيح نجد ان معدل وفيات الإناث . الى في أوروبا الغربية يبلغ في المتوسط ٢٠ لكل ١٠٠٠ طفل . بينما يبلغ هذا المعدل في دول أمريكا اللاتينية حوالي ٨٠ لكل ١٠٠٠ طفل ، وفي دول العارة الافريقية اقترب هذا المعدل من ١٠٠ لكل ١٠٠٠ طفل واما في آسيا فاننا نجد تفاوتاً في هذا المعدل من ٣٠ لكل ١٠٠٠ في هونغ كونج الى ١٢٨ لكل ١٠٠٠ في بورما .

(١) انظر أيضا الملحق رقم (٤)

جدول تابع شغل (٦)
زيادة معدلات نمو السكان في فئة السن (٥ - ١٤) عن معدلات
نمو السكان ككل

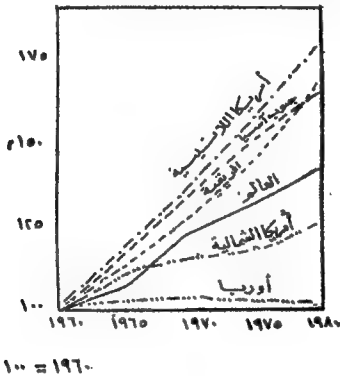
المناطق	السكان	١٩٥٠	١٩٧٠	تغير النسبة ١٩٧٠ - ١٩٥٠
أفريقية				
شمال أفريقية	فئة السن (٥ - ١٤ سنة) السكان ككل	١٧١٧٤	٢٢٦٥٦	٢٠٧٥
غرب أفريقية	فئة السن (٥ - ١٤ سنة) السكان ككل	٦٥٩٥٥	٨٦٧١٢	٢٠٧٥
شرق أفريقية	فئة السن (٥ - ١٤ سنة) السكان ككل	٢٢٤٧٨	٣١١١٧	٢٠٨٥
		٨٥٩٧٣	١١٢٨٦٢	٢٠٧٥
		١٨٩٢٧	٢٢٤٢٠	١٠٧٥
		٧٥٠٣٢	٩٠٣٩٧	١٠٩٠
جنوب آسيا				
جنوب شرق	فئة السن (٥ - ١٤ سنة) السكان ككل	٥٢٠٢٤	٧٤٢١٨	٢٠٧٠
جنوب وسط	فئة السن (٥ - ١٤ سنة) السكان ككل	٢١٨٨٦٦	٢٨٢٠٣٢	٢٠٦٠
		١٣٨٩٣٨	١٨٤٠٥٧	٢٠٨٥
		٥٧٩٩٠٦	٧٣٠٣٣٤	٢٠٣٠
أمريكا اللاتينية				
أمريكا الوسطى	فئة السن (٥ - ١٤ سنة) السكان ككل	١٢٥٥٣	١٨٠١١	٢٠٧٥
أمريكا الجنوبية الاستوائية	فئة السن (٥ - ١٤ سنة) السكان ككل	٤٦٨١١	٦٤٥٩٥	٢٠٢٥
		٢٩٠٦٨	١٠٥٤٦	٢٠٤٠
		١١٢٤٧٩	١٥٢٨٩٦	٢٠١٥

Source : Unesco, Statistical Yearbook, 1965 (Paris, 1966).

٥ الحالة الوحيدة التي تخالف القاعدة ، ويعتدل أن تكون نتيجة بيانات مكانية مشكوك
في صحتها .

شكل " ٦ "

النمو السريع للسكان في فئات من التعليم
في الدول النامية والدول الصناعية



المصدر : أنظر الملاحق رقم (٥)

الانفجار السكاني وزيادة المواليد وأثر ذلك على نظم التعليم :

ويمكن أن نشير إلى هذه العوامل السكانية على زيادة الضغط على المدارس والتعليم . إذا نظرنا إلى بعض الحالات الدولية نجد أن بولوغندا إحدى هذه الحالات شكل (١٧) - ونشهد في الثروة بعد ١٩٨٠ آخر من الدول - التي تشهد النمو السكاني السريع في الدول الابتدائي إلى درجة كبيرة خلال الخمسة عشر سنة الماضية . ولتحقيق معدلات القبول في المدارس الانخفاض . ومعنى ذلك أن هذه الدول أن تسمح في تطبيق هذا النمو مع آخر دماغ أوقات العدد المتزايد

جدول (٣)
الإنجازات الجديدة للقرن بالمدراس في الدول الصناعية
(بالآلاف)

المرحلة	الدولة		المرحلة	الدولة
	الثانوية	الابتدائية	الثانوية	الابتدائية
١٦٢	١٠١٨١	٥٠٣٥٨	١٩٥١	١٩٥١
٢٨٢	٢٠٥٠٩	٧٠٣٠١	١٩٦١	١٩٦١
٤١٢	٣٠١١٢	٧٠٤٠٦	١٩٦٤	١٩٦٤
٧٩٢	٤٠٩٨٠	٧٠٢٨٠	١٩٧٢	١٩٧٢
٣٠	٣٢٥	٤٠٦١٥	١٩٥٠	١٩٥٠
٤٠	٦٥٥	١٠٩١٥	١٩٦٠	١٩٦٠
٦٥	٧٢٥	١٠٩٦٥	١٩٦٥	١٩٦٥
٨٠	٧٦٠	٢٠١٠٥	١٩٧٠	١٩٧٠
١١٠	٨٠٥	٢٠٣٧٥	١٩٧٥	١٩٧٥
١٧	١٢٧	١٩٥٥	١٩٥٥	١٩٥٥
٤٠	١٣٥	٩٠٥	١٩٦٣	١٩٦٣
٤٤	١٥٩	١٠١١٦	١٩٧٠	١٩٧٠
٥٠	٢١٧	١٠١٨٤	١٩٧٥	١٩٧٥
١٦	١٣٢	٤٩٦	١٩٦٤	١٩٦٤
٢٤	١٧٣	٥١٥	١٩٧١	١٩٧١
٢٠٩٥٩	٦٠٤٥٣	٢١٠٢٠٧	١٩٤٩	١٩٤٩
٣٠٢١٦	٩٠٦٠٠	٣٢٠٤١٢	١٩٥٩	١٩٥٩
٥٠٤٠٠	١٢٠٩٠٠	٣٥٠٩٠٠	١٩٦٥	١٩٦٥
٦٠٩٥٩	١٥٠٠٠٠	٣٧٠٣٦٠	١٩٧٠	١٩٧٠
٧٠٩٥١	١٦٠٠٠٠	٣٨٠٠٠٠	١٩٧١	١٩٧١

مصادر : ١ -

Source : (France) : R. Polignat, Education and Economic and Social Planning in France (Paris, to be published) ; Netherlands : OECD, Educational policy and planning, Netherlands (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1967) ; (Austria) : O.E.C.D., Educational Planning and Economic Growth in Austria, 1965-1975, op. cit. ; (Ireland) : OECD, Investment in Education, Ireland (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1968) ; (United States) : U.S. Department of Health, Education and Welfare, Section of Educational Statistics, 1970-71 (Washington, D.C., U.S.G., 1971).

للأطفال الصغار الذين لا يحصلون على أى تعليم ابتدائى والذين سيخسرون
بحكم عليهم بالامية الدائمة .

ويوضح شكل (٨) نظرة أخرى للكيفية التى سوف تؤثر بها توافد
زيادة السكان وارتفاع معدلات القبول والبقاء لفترات أطول في التعليم على
الاتجاهات المتوقعة للتعليم بالمدارس الهندية في المستقبل .

ويظهر جدول (٣) صورة أخرى لنفس الظاهرة في بعض الدول
الصناعية والمتقدمة في النواحي التعليمية . ففي هذه الدول هذا المد
في زيادة المواليد الذى بدأ بصورة واضحة في أعقاب الحرب العالمية الثانية .
والذى تلقى بالقتال كبيرة على التعليم الابتدائى في فترة الخمسينات من
هذا القرن وما زال يلقى بالقتال وضغوط كبيرة على مستويات الجسود
في نظمها التعليمية . ولتت الأمر يقف عند هذا الحد . فان الأطفال الذين
جاءوا الى الحياة بعد الحرب الثانية قد شربوا وكبروا وكونوا أمرا وأصبح
لديهم من الأبناء الصغار ما سوف يولد للنظم التعليمية تضخما ومبنا آخر
عليها من تواجده . وإذا أضفنا الى ذلك ارتفاع معدلات القبول في مراحل
التعليم وبقاء التلاميذ في التعليم لسنوات أطول فان ذلك يفسر اتجاهات
الزيادة التى تمكسها الأرقام في جدول (٣) .

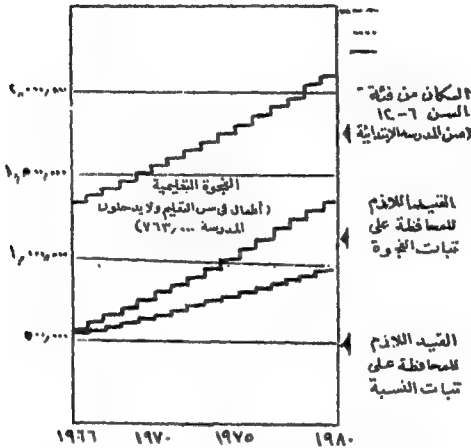
استراتيجيات التغلب على الفجوة التعليمية :

وهناك أكثر من استراتيجية يمكن لاي نظام تعليمي أن يستخدمها
لمعالجة الفجوة بين العرض والطلب . فمن ناحية متطرفة يمكنه أن يفتح
أبوابه ويمكن كل رافق في التعليم من أن يحصل عليه . وأن يبقى فيه أطول
مدة يريد ، وأن ينتقل من مرحلة تعليمية الى التى تليها حتى أعلى المراحل
التي تحلو له . وإذا ما استمرت الحال على هذا التوالى لفترات ففسره
فسوف يؤدي ذلك مباشرة بطبيعة الحال الى تضخم القيد بالمدارس وإلى
ازدحام الفصول بأعداد كبيرة من التلاميذ وإلى هبوط شديد في جودة
التعليم . ومثل هذه الاستراتيجية قد ترضى الطلب الاجتماعى على التعليم
أو أنها على الأقل تبدو كذلك . ولكن هذا سوف يكون على حساب جودة
من التدمير والاحتجاج لما وصل اليه مستوى التعليم من انخفاض ونقص
وزيادة معدلات التسرب في التعليم . وخسران ونساع للموارد العامة . وقد
مرت الهند ودول أمريكا اللاتينية بهذه التجربة .

وعلى النقيض من هذا النظام المقترح الذى يفتح باب التعليم على

شكل «٧»

العلاقة بين التوسع في التعليم والنمو السكاني
(حالة التعليم الابتدائي في أوغندا)



النمو التعليمي = المجموع الكلي للسكان من فئة السن (٦ - ١٢) وهو

سن المدرسة الابتدائية - عدد المتقدين بالمدارس الابتدائية

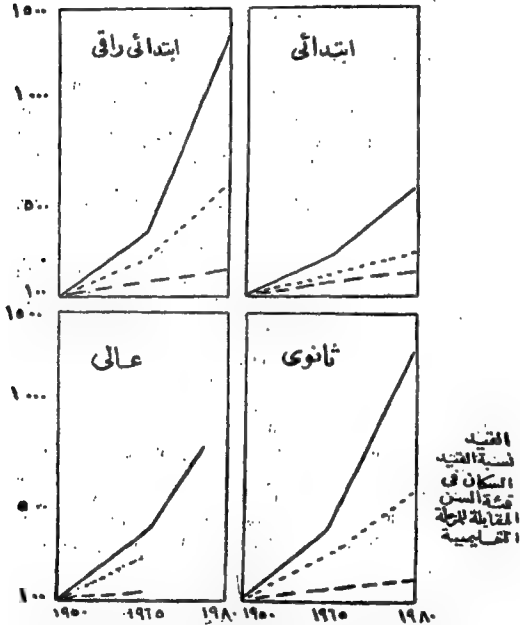
Source, IIEP estimations, prepared from data of the Uganda Government, in Educational Statistics, 1965. (Kampala : Ministry of Education) and Work for Progress. The Second Five-Year Plan, 1966-1971. (Entebbe : Government Printer).

مصراعيه لكل من يطلبه ، فهناك استراتيجية اخرى تعطى لكل طفل فرصة الحصول على التعليم الابتدائي (اذا كانت الامكانيات تسمح بذلك) - وبعد ذلك يحكم القبول في المراحل التالية ويضبط بعملية انتقالية للغاية . وبهذه الطريقة يخدم التعليم الابتدائي في الكشف عن التلاميذ من ذوي 'القدرات الأكاديمية' العالية الذين يمكنهم مواصلة التعليم في مراحلها التالية ، وهذا يساعد على تقليل عدد التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوى ومرحلة التعليم العالى الى درجة يسهل تدبيرها . كما ان ذلك سوف يساعد أيضا في المحافظة على جودة التعليم وقد يبدو من النظرة الاولى ان هذه السياسة التعليمية التى تقوم على أساس من التنافس والامتحان والاختيار عادلة وديموقراطية ، فهى تجعل من الامتحانات ونتائجها الحكم العادل لاختيار من سيواصلون التعليم في مراحلها الثانوية والعالية وهى تقبل فقط التلاميذ الأكثر قدرة وترفض في غير رحمة الآخرين . وهى بذلك تختتم بالعلامة المميزة « راسب » أعدادا من التلاميذ أكبر بكثير من الأعداد التى نختمها بالعلامة « ناجح » . وهذه الاستراتيجية صنمت لكى تنتج صفوة من المتعلمين يحصل منهم المجتمع على قياداته الضرورية . والحقيقة انها استراتيجية فعالة لتحقيق هذا الغرض وقد أدت هذا العمل على وجه مرض ولعترات طويلة في كثير من الدول المتقدمة في وقتنا الحاضر .

غير ان هذه الاستراتيجية نفسها تعاني المشكلات الآن في كل مكان تقريبا . وأسباب ذلك سوف تدور بنا وترجعنا الى مسألة زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم ، فالآباء والامهات من ناحية ، يعتقدون تماما بأن الحد الأدنى من التعليم الذى يحتاج اليه اولادهم في عالمنا المعاصر ينبغي ألا يقل عن التعليم الثانوى ، بل والكثير من الأهالى في الدول الصناعية بدأ يقتنع بأن التعليم الثانوى نفسه قد أصبح غير كاف . ومن ناحية اخرى فان هذا النظام الاختيارى للغاية الذى يسمح بالتنافس في الامتحانات قد يبدو في شكله ديمقراطيا ، والواقع أنه ليس كذلك ، نظرا لما يصاحبه من تحيز اجتماعى في الدول التى يقوم فيها ، وبصرف النظر عن اتجاهاتها السياسية . فالمعايير والامتحانات في هذا النظام تنحرف بالمقاييس وتوجهها في صالح أبناء الطبقة او الفئة المتعلمة الذين يأتون الى المدرسة برصيد جيد من اللغة وخلفية ثقافية غنية . ونظرا لان اساليب التقويم المستخدمة في المدارس تعطى وزنا لمهارات التلاميذ اللغوية التى يكتسبونها عليها الى حد كبير من البيئة خارج المدرسة ، فان ذلك سوف

شكل « ٨ »

تأثير زيادة السكان في فئات صغار السن، وزيادة معدلات
القبول على القيد بالمدارس الهندية



Source : Prepared from data given in : Government G. India.
Report of the Education Commission (1964-66). Education
and National Development (New Delhi : Ministry of Edu-
cation, 1966).

يساعد التلاميذ الذين يأتون إلى المدرسة ولديهم الملم جيد بمفردات اللغة وبالمهارة في استخدامها وغير ذلك مما يحصلونه من بيئاتهم ، على أن يخطوا في التعليم خطوات موقفة ، ولنفس هذه الأسباب فالاحتمال كبير في أن يتفوق مثل هؤلاء التلاميذ على غيرهم من التلاميذ الذين يتكافأون معهم في قدراتهم العقلية ولكنهم من بيئات ثقافية فقيرة .

وقد أظهرت نتائج البحوث التي درست الحالة الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ الذين واصلوا تعليمهم في المراحل التعليمية الثانوية والعالية هذا التحيز الاجتماعي في نظم التعليم (١) ففي فرنسا مثلاً ، ظهرت أن نسبة الفرص للحصول على تعليم جامعي هي ٥٨,٥٪ بين أبناء اصحاب المهن الرفيعة ، بينما تنخفض هذه النسبة إلى أقل من ٢٪ بين أبناء عمال الزراعة وغيرهم من العمال صوباً (٢) وهذا التحيز يبدو واضحاً على وجه الخصوص في الدول القديمة النشأة كتلك التي في أوروبا وأمريكا اللاتينية حيث قام فيها لزم طويل لنظام اجتماعي طبقي وظل فيها التعليم مقتصراً على أبناء طبقة تمثل الصنفة الاجتماعية الممتازة في المجتمع Elite ولا يبدو لنا هذا التحيز كمشكلة في الدول الحديثة في أفريقية لأن هذه الصنفة فيها صغيرة للغاية حتى أن أي توسع هام في التعليم سوف يوفر فرصاً للتعليم لأبناء الأسر الفقيرة . ومع ذلك فنحن نرى أن بعض هذه الدول صنفة اجتماعية أكبر وأعرض بدأت تظهر فجأة في الأجيال الأخيرة مشكلة التحيز ، كما حدث ذلك في دول أوروبا الاشتراكية .

ولمة سبب آخر يفسر لنا ضرورة التعديل الجوهرى في هذه النظم الاختيارية التي تقوم على تعليم أبناء الصنفة في الدول الصناعية والأجنبية تواجه هذه الدول في وقتنا الحاضر صعوبات بالغة . أن مبطل هذه النظم التي تعاقب تلاميذها وتحقق لهم مستويات طيبة من التعليم ، تعرض الموارد البشرية التي ترفض قبولها للضياع . أن هذه الموارد البشرية إذا ما أتيحت لها الفرصة لواصلتها تعليمها في المراحل الثانوية والعالية سوف تستفيد منها وتقل بدورها ما استفادته إلى المجتمع . ولا يمكن

(١) انظر الملحق رقم (٨)

(٢) P. Bourdieu and J. Passeron, in Les Héritiers, Les étudiants et la culture (Paris : Editions de Minuit, 1964).

لاى اقتصاد حديث يراد له النمو والازدهار أن يتحمل مثل هذه الخسارة أو التبديد في الجواهب الانسانية (١) كما لا يمكن لاي شعب ديموقراطى اذا ما وجد السبيل المناسب أن يرضى دوما بنظام تعليمى ينكر تكافؤ الفرصة التعليمية لاطفال يماللون أبناء الصفوة من حيث القدرة العقلية وان لم يماللهم من حيث الخلفية الاجتماعية . ومع ذلك ، فان ذكر المشكلة أسهل بكثير من حلها ، كما أن أنواعا معينة من الجهود التى تبذل لحلها يمكن أن تضر بالجهد التعليمى بأكمله .

ويوضح ما سبق شكلا مختلفا عما تكون عليه حالة دولة معينة ما زالت في مرحلة مبكرة من نموها التعليمى والاقتصادى . فقد يصعب من وجهة نظر سياسية أن يقوم فيها نظام للانتقاء في التعليم غير أنه من الناحية العملية يمكن تبرير تبني مثل هذا النظام ، وذلك على أساسين . أولهما أن الدولة ليست في حالة اقتصادية تمكنها من أن تتحمل تكاليف نظام تعليمى أكثر انفتاحا في فرصه التعليمية ، وثانيهما أنها اذا ما حاولت أن تبني مثل هذه النظم المفتوحة الفرص أمام جميع الراغبين في التعليم فقد يبطئ ذلك من نموها الاقتصادى ويؤخر مجيء اليوم الذى يمكنها فيه حقيقة أن تتحمل قيام نظام للتعليم يحقق الفرص المتكافئة للجميع .

وتعتبر حالة تنزانيا من الحالات الموضحة لذلك ، فقد حاولت تنزانيا أن تقيد حجم التعليم الابتدائى فيها لكى يستوعب فقط ٥٠٪ من الأطفال في سن هذا التعليم . والفرص من ذلك هو أن نحافظ على مواردها المحدودة لكى نستخدمها في التوسع في التعليم الثانوى والعالى ، وكلاهما له أهميته الحيوية وهما من المتطلبات الأولية اللازمة لآية تنمية اقتصادية (٢) وكما نسير عليه أمور التعليم في هذه الدولة وفي غيرها من دول شرق افريقية ، نجد أنه من بين كل عشرة تلاميذ أنهوا تعليمهم الابتدائى حوالى تلميذ واحد فقط يمكن أن يجد مكانا في المدارس الثانوية . وبالمثل فان الآمال ليست كبيرة أمام المتخرجين في المدرسة الثانوية لكى يجدوا مكانا في الجامعة ، ولا تمثل التدابير التى اتخذتها تنزانيا لكى تقيد التوسع في التعليم الابتدائى وتضبط نسب الالتحاق بالتعليم الثانوى والعالى سياسة تعليمية دائمة ومستمرة . وانما ينظر اليها كتدابير انتقالية لازمة لبناء نظام تعليمى

(١) انظر الملحق رقم (١) .

See, for example, G. Skorov, Integration of Educational (٢)
and Economic Planning in Tanzania, African research mono-
graphs, No. 6 (Paris : Unesco/IIEP, 1966). ..

متوازن ، وكذلك لحماية المستويات العليا من التعليم من ان تنصعد نتيجة الاعداد الكبيرة من التلاميذ التي تنهال عليها . ان الفرض النهائي الذي تسعى اليه تنزانيا هو تعميم التعليم الابتدائي ليستوعب كل الاطفال من سن هذا التعليم ، وزيادة معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي والعالي الى نسب اكبر مما هي عليه الآن . ومع ذلك فان مثل هذه الاستراتيجية التي تهدف الى الوصول بسرعة اكبر الى اهدافها البعيدة ، سوف تصادف ضغوطا في المدى القريب من جانب هؤلاء الافراد الذين لم يحصلوا على فرص تعليمية اكبر لواصله تعليمهم المختصر .

ويمكن ان نلخص في ايجاز شديد صورة المستقبل بالنسبة لمدخلات النظم التعليمية من التلاميذ على المستوى العالي كالآتي : ان اعداد التلاميذ الذين سوف يطرقون باب التعليم سوف تتزايد فعلا عاما بعد عام في كل مكان في العالم - وسوف تزداد الضغوط في الدول الصناعية على مراحل التعليم الثانوي والعالي ، اما في الدول النامية فسوف تشتد الضغوط على جميع مراحل التعليم . وحتى لو انخفضت فجأة وبدرجة كبيرة معدلات زيادة المواليد في العالم اجمع ، وهو امر بعيد الاحتمال ، فان ذلك سوف لا يخفف الا قليلا من مشكلة « تفجيز اعداد التلاميذ » طوال سنوات عديدة قادمة . ففي كل دول العالم قد نفذ السهم فعلا ، كما يظهر من دراسة عدد تلاميذ المدرسة الابتدائية المقبلة (من سن ٦ - ١٢) ، وتلاميذ المدرسة الثانوية المقبلة (من سن ١٢ - ١٨) وطلبة الكليات والمعاهد العليا المقبلة (من سن ١٨ - ٢٤) الذين يعيشون معنا وما زالوا في سن الطفولة ويمكن ان نحصي انوفهم الصغيرة .

ثانيا : المعلمون

يأتي المعلمون بعد التلاميذ كأكبر المدخلات وأهمها في أي نظام تعليمي وهم أيضا وبكل تأكيد أكثر هذه المدخلات تكلفة على الرغم من الأجور غير المجزية التي يحصلون عليها . والحق ان المعلمين يقومون في صميم الازمة التعليمية ، ويرجع ذلك الى اسباب عديدة ، وسوف نتناول فيما يلي العوامل المرتبطة بمسألة العرض وتوفير الاعداد اللازمة منهم . كما سنتناول على وجه الاخص ايضا العوامل المرتبطة بامور معينة كأجور المعلمين ومكانتهم وتكلفتهم ، اما عن العوامل الاخرى المرتبطة بالعمل التدريسي ذاته والكيفية التي يمارسون بها عملهم ونشاطهم فسوف نوضحه في فصول تالية :

المعلمون ومشكلة العرض والطلب :

وينبغي أن نذكر هنا تمهيدا لهذا الموضوع ان مشكلة العرض والطلب بالنسبة للمعلمين ليست مسألة اعداد وعمليات حسابية بسيطة فحسب. ذلك لانها اولا وقبل كل شيء مشكلة نوعية وجودية . وقد عبر عنها احد المربين تعبيرا صحيحا بقوله : يمكننا عادة ان نجد عددا كافيا من الافراد المتحمسين للعمل والقادرين على حفظ النظام في حجرات الدراسة ، ولكن مشكلتنا هي في ان نجد الاعداد الكافية من الافراد التي يمكنها ان تقوم الى جانب ذلك بالتدريس ، واذا ما نظرنا الى المشكلة في دولة معينة في هذا الضوء ، وفي ضوء علاقتها بالوضع الشامل للقوى العاملة ، فسوف نواجه بثلاث حقائق قاسية تقع عند جلدور هذه المشكلة .

واول هذه الحقائق ان التعليم وهو صناعة لانتاج اعداد كبيرة من القوى البشرية العاملة في مختلف قطاعات العمل والانتاج لا يزال مرتبطا بحرف يدوية واساليب تقليدية ، والحقيقة الثانية هي ان التعليم على عكس الصناعات الاخرى يتميز بانه منتج ومستهلك في آن واحد لمستويات عالية من القوى العاملة وانه اذا كان للتعليم ان يخدم جميع المستهلكين الاخرين من القوى العاملة وان يقدم لهم خدمات تزداد في كفاءتها وجودتها جيلا بعد آخر ، فانه ينبغي على نظام التعليم ان يحتفظ لنفسه دائما بعدد كاف من احسن مخرجاته البشرية ، حتى يستطيع ان يعطي مخرجات ونواتج افضل باستمرار ، واما الحقيقة الثالثة التي تربط بالحقيقتين الاولى والثانية . فهي ان التعليم في تنافسه لكي يرجع الى صفوفه مرة ثانية عددا كافيا من احسن العناصر البشرية التي انتجها عادة ما يخسر الجولة ويضطر في نهاية الامر ان يحصل على جزء كبير مما يحتاجه من المعلمين من كفاءات ونوعية اقل . والسبب في ذلك ان المنافسين الاخرين ممن لهم امكانيات مالية اكبر. يجتلبون اليهم الكفاءات والنوعيات الممتازة نظرا لما يقدمونه من اجور مغرية ويصدق ذلك على الصناعات الرأسمالية Capital intensive التي يمكنها اساليبها التكنولوجية المعاصرة وزيادة انتاجية العمل فيها من تحقيق زيادة راسخة في الاجور دون ان يقابل ذلك زيادة في التكاليف الفعلية للانتاج ، ولكن هذا لا يحدث في مجال التعليم . فمثلا وجد ان زيادة المراتب والاجور في التعليم بمقدار ١٠ في المائة عادة ما تترجم الى زيادة في التكاليف الكلية للانتاج تتراوح بين ٧ الى ٨ في المائة .

ولهذه الحقائق الاقتصادية السابقة انعكاساتها الهامة على كل من

المكانة الاجتماعية والجلب العام نحو مهنة التعليم . كما أن لها القوة في أن تضع موضع التطبيق في مجال التعليم قانون «جريشام» في علم الاقتصاد. ومضمون هذا القانون هنا أن الكثرة من النوع الرديء من المعلمين سوف تخرج من السوق وتبعد عنه النوع الجيد منهم ، وهناك بطبيعة الحال بعض الاستثناءات السارة لهذا التعميم السابق ، ولكن التعميم الأكبر سوف يبقى ثابتا وقويا ، قطعا أن النشاط التعليمي ينمو ويزداد بمعدل في السرعة أكبر من نمو الاقتصاد ككل ، وطالما أن التعليم يحتفظ بخاصية أعداد وتأهيل القوى البشرية العاملة وتنميتها . بينما المناشط الأخرى المنافسة تركز على تنمية رأس المال المادي فإنه سوف يصعب على التعليم دائما أن يجارى الأجور المنافسة التي تجلب إليها العناصر الممتازة من العاملين ، وتقدر ما يغفل التعليم في جلب مثل هذه العناصر الممتازة يحدث انخفاض لولبيته في مركز المعلم ومكانته ويريد هذا بدوره من تعقيد مشكلة التعليم في أن يجلب إليه نوع الأفراد الذي يحتاج إليهم تملما لتحسين نوعية عمله وإنتاجيته .

وعند هذه النقطة ، تفرض الأسئلة الآتية نفسها : ما الذي عملته نظم التعليم للحصول على ما تحتاجه من معلمين خلال العشر سنوات الماضية وما هي الصورة التي سيكون عليها الوضع في المستقبل ؟ هل يحتمل أن تتحسن نوعية الأفراد التي يمكن أن يأخذ منها التعليم ما يحتاجه من معلمين؟ وإذا حدث هذا فعلا فهل يرغب في الاشتغال بالتدريس عدد كاف من أحسن هؤلاء الأفراد كفاءة ؟ هل يمكن أن ترتفع بمستوى أداء ما لدينا حاليا من المعلمين غير المؤهلين للتدريس تأهيلا جيدا . وكما ستكون تكاليف هذا العمل ، وهل يمكن أن تقلر عليها ؟

مشكلة النقص الكمي في المعلمين وأسبابها :

لم يعد سرا الآن أن معظم الدول في العشر سنوات الماضية قد عانت من مشكلة النقص الكمي في المعلمين . وقد عكست هذه الحالة بصفة عامة نقصا في القوى العاملة الممتازة ، وعدم مقدرة التعليم في التنافس على جذب أفضل هذه القوى إليه . كما عكست أيضا في كثير من الدول تخلفا في نمو طاقاتها للتوسع في أعداد المعلمين ، وأكثر حالات النقص حدة بالنسبة للمعلمين ذوي التأهيل الجيد نجدها في مجالات تدريس العلوم والرياضيات ومجالات فنية مختلفة ، حيث يتعاطف فيها أيضا النقص في

القوى العاملة بصفة عامة . والنتيجة النهائية لكل هذه العوامل هي ضعف في مستوى المعلم ينتشر في كل مكان .

ولحسن الحظ ، حدثت بعض تحسينات متواضعة ، ففي عدد ليس بقليل من الدول زاد عدد المعلمين ذوي الكفاءات الممتازة وارتفعت نسبتهم وذلك نتيجة عدة تأثيرات مجتمعة معا . وهذه التأثيرات تشمل تحسينا في المعروض من القوى العاملة العاملة الممتازة التأهيل . وتدريب المعلمين والعمل على رفع مستوى ادائهم الوظيفي والمبادرات التي اتخذت في وقت مبكر للتوسع في اعدادهم (١) . ولكن صورة هذا التحسن يحيط بها جو نسبي من الغموض ، نظرا لان نقطة البداية في مثل هذا التوسع والتحسين كانت ضعيفة . اكثر من ذلك ، ان ما يبدو لنا في التقارير الاحصائية على انه تحسين ورفع لكفاءة المعلم يحتمل ان يكون في واقعه مجرد رفع في الشكل فقط وليس في الجوهر وقد لا يكون الامر كذلك دائما ، ولكنه يحدث على سبيل المثال عندما يمنح المعلمون الذين يحضرون البرامج التدريبية اثناء الخدمة شهادات تأهيلية عالية دون ان تحقق هذه البرامج اى تحسين ورفع فعلى في كفاءاتهم المهنية يتناسب مع الشهادات التأهيلية التي حصلوا عليها .

تحسين نوعية المعروض من المعلمين :

والامل كبير في ان يتحسن في السنوات القادمة مستوى المعروض من الافراد للاشتغال بالتدريس . ولكن هذا الامل مرهون بتحقيق الغرض الاخرى : كلما ادى مخرج التعليم ذاته الى تضيق الفجوة القائمة الآن في عدد كبير من الدول بين العرض والطلب على القوى العاملة من المستويات العالية ، امكن للتعليم ان يطالب بنصيب اكبر من مخرجاته من هذه المستويات لسد حاجاته من المعلمين .

ويمكن ان نرى الجانب القوى لهذا الغرض في ضوء بعض الشواهد المستقاة من الدول النامية . ففي الهند ، على سبيل المثال ، زاد العرض من خريجي المدارس الثانوية والجامعات الى درجة جعلته يلحق ، بحاجة

(٢) انظر الملحق رقم (٢٠) . See Appendix 10.

السوق الحقيقية الى خدماتهم ، بل وزاد عن هذه الحاجة ، ويستثنى من ذلك بعض مجالات تخصص معينة . وقد حدث ذلك أيضا وبصورة جزئية في دول أمريكا اللاتينية . كما حدث أيضا في بعض الدول الأفريقية ، فدولة مثل نيجيريا التي واجهت في وقت من الاوقات نقصا شديدا في القوى العاملة لدرجة أصبح من الصعب فيها حل المشكلة في تلك الاوقات ، بدأت منذ وقت قريب تبحث عن الكيفية التي سوف توظف بها العرض المتزايد من خريجي جامعتها (١) .

ويطرح في عدد كبير من الدول الصناعية توازن بين العروض والمطلوب بالنسبة لجميع القوى العاملة . وبالتالي يبدو أن العروض للحصول منه على المعلمين سوف تتحسن نوعيته باستمرار . ويمكن أن تتخذ فرنسا كمثال لهذه الدول . فقد تمتد فرنسا الفترة التي كانت أزمة المعلمين فيها على اشدّها ، وذلك عندما كانت في حاجة الى أعداد كبيرة للغاية من المعلمين لمواجهة الزيادة الضخمة في الاطفال الذين ولدوا في سنوات ما بعد الحرب العالمية الثانية ، وكانت الأعداد القليلة من الأفراد الذين ولدوا في فترة ما قبل الحرب لا تكفي لتزويد التعليم في فرنسا بما يحتاجه من المعلمين . أضف الى ذلك أن معدل المواليد الآن في فرنسا قد انخفض بعض الشيء عن ذي قبل (٢) . وهناك مثال آخر من الدول الصناعية يمكن أن نذكره رغم

L. Cerych, The Integration of External Assistance with (١)
Educational Planning in Nigeria, African research mono-
graphs, No. 14 (Paris : Unesco/IIEP, 1961).

Broadly speaking we may say who are in school now (٢)
(1968), in primary, secondary, or higher education, were born
after 1945, while teachers in all levels of education were re-
cruited among generations born before 1945. This fact may
be important for some countries. In France, for instance,
in addition to the deficit of births during the two World Wars,
there was a sharp decline in the birth rate from 1922 to
1940. Since World War II, on the contrary, there has been
a marked increase in the birth rate which recently began
subsiding.

This important change in the birth rate can by itself account for
the relative shortage of teachers. Of course this situation
is only temporary and will certainly improve in the future
when it will be possible to recruit teaching staff from the
more numerous generations born after 1945.

انه في الواقع يمثل وجهة نظر معينة اكثر من كونه حقيقة مثيرة . فعند وقت ليس ببعيد ، توقعت شخصية تربية لها مكانتها في الولايات المتحدة الامريكية أن حالة سوق « العمالة » بالنسبة للذين يحصلون على درجة دكتوراه فلسفة لكي يعملوا ضمن اعضاء هيئة التدريس في الكليات والجامعات سوف تتغير الى عكس ما هي عليه ، وحدد لحدوث هذا التغير الفترة من ١٩٦٨ الى ١٩٧٠ تقريبا ، حيث يزيد فيها المعروض منهم في السوق زيادة كبيرة عما هو مطلوب لسد احتياجات هذا العمل . ويوضح ذلك شكل (٩) .

عواقب تحسين نوعية المعلمين :

وكل ما ذكرناه حتى الآن يمثل النواحي الحسنة ، ولكن هناك من ناحية أخرى جانب ضعيف للفرض السابق . وليس هناك ما يضمن اجتذاب التعليم فعلا لنصيب متزايد من أحسن جزء في القوى العاملة الممتازة التأهيل والكفاءة التي سوف يتزايد عرضها في السوق . وينشأ هذا الشك مرتبطا بأجور المعلمين ونوع كواثر هذه الأجور . وبما تستطيع كل دولة أن تدفعه لزيادة ما تتحمله من تكاليف المعلم لكل تلميذ . وإلى جانب ذلك هناك أيضا مجموعة أخرى من العوامل المعقدة مثل كفاية أعداد المعلمين . ومعدلات فقدهم . وقوة جذب المدن وقوة دفع المناطق الريفية ونواحي نقص معينة في مجالات تدريسية بعينها والاعتماد الشديد في بعض الدول على معلمين من دول أخرى .

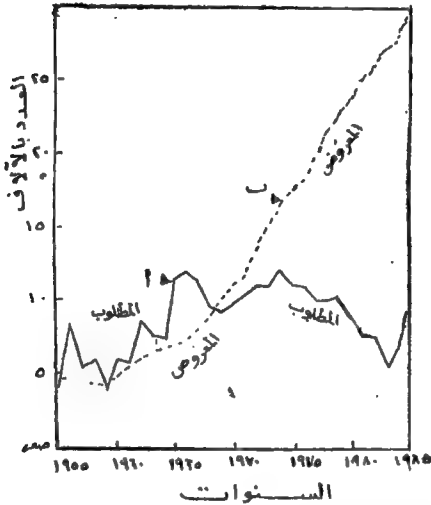
أجور المعلمين والعوامل المؤثرة فيها :

وبالنسبة لما ستكون عليه الصورة في المستقبل فإن نوعية المعلمين سوف تتأثر حتما بما يحدث من تغير في أجورهم بالمقارنة إلى الأجور الأخرى . وهنا يجب أن نطرح هذا السؤال القاطع : ما الذي سوف يحدث أو يحتمل أن يحدث من تغير في أجور المعلمين ؟ إن الإجابة على هذا السؤال سوف تختلف اختلافا كبيرا من دولة إلى أخرى ويتوقف ذلك على عدد من العوامل مثل النمو الاقتصادي وسرعته ، وطبيعة التغيرات التي تطرأ في الأجور المنافسة ، والأولويات المخصصة للتوسع في التعليم وتحسين مستواه ، ومعدل التضخم *inflation* وفي مقدمة هذه العوامل كلها فإن الاختلاف من دولة إلى أخرى سوف يتوقف على التوازن بين العرض والطلب للقوى العاملة من المستوى العالي بصفة عامة .

ومنذ قليل ذكرنا أنه من المأمول أن يتحسن التوازن بين العرض والطلب

شكل (٩)

العدد الممكن الحصول عليه من حملة درجة دكتوراه الفلسفة مقابل
العدد اللازم منهم للمحافظة على نوعية هيئة التدريس في الولايات المتحدة
الأمريكية على مستوى ما كانت عليه عام ١٩٦٤/٦٣ .



(أ) العدد اللازم إذا بقيت النسبة المثالية للمدرسين الجدد من حملة الدكتوراه ثابتة .
(ب) العدد الذي يمكن الحصول عليه إذا بقيت النسبة المثالية لحملة دكتوراه الفلسفة
الجديد من يدخلون هيئة التدريس . (حوالي ٥٠٪) .

Source : Allan M. Cartter, The Journal of Human Resource, Ma-
dison, University of Wisconsin (Summer, 1966), 1, No. 1.

فى مدد كبير من الدول ، وذلك بسبب مخرج التعليم المتزايد . ويحدث هذا التحسن فى بعض الحالات القليلة الحظ بسبب بطء معدل النمو الاقتصادى بالإضافة الى وجود بناء ردىء لسوق التوظيف والحوافز . وإذا ما استبعدنا من الحساب النقط الجيدة فان حالة الهند تزدنا بمثال لا يحدث لاجور المعلمين .

فقد كان للظهور المبكر لما يسمى بالفائض من القوى العاملة المتعلمة وللتضخم فى الاسعار تأثير ضاغط واضح على أجور المعلمين رغم أن هذا التأثير لم يكن متساويا بالنسبة للمستويات المختلفة من المعلمين . ففى الفترة من ١٩٥٠ الى ١٩٦٦ وبعد ارتفاع فى تكاليف المعيشة وصل الى ٦٥ ٪ ، نجد أن معلمى المدرسة الابتدائية حصلوا على زيادة فى أجورهم لم تحقق لهم الا زيادة تتراوح من ٩ الى ١٦ فى المائة من دخلهم الحقيقى وذلك طوال مدة ست عشرة عاما بأكملها ، وبالنسبة لمعلمى المدرسة الثانوية نقص دخلهم ٦ فى المائة ، واما بالنسبة للأساتذة فى التعليم العالى فقد تراوحت الزيادة أو النقصان من ٥٠ ٪ الى ١٠ ٪ وذلك تبعا للأماكن التى يعملون فيها (١) .

ولا يقتصر السياق ضد التضخم والتأثيرات الناجمة عن اضعاف القوى العاملة بطبيعة الحال على الهند وحدها . ففى معظم دول أمريكا اللاتينية ورغم وجود بعض الاستثناء . نلاحظ أن النمط العادى لدخل المعلمين الحقيقى يتخلف عن الاندفاع السريع فى تضخم الاسعار ، ثم يلاحظ لفترة قصيرة بسبب زيادة فى أجور المعلمين ثم سرعان ما يتخلف عنه مرة أخرى . وقد اضطر عدد كبير من المعلمين ان يجمع بين التدريس والقيام بأعمال أخرى وحدث نفس الشيء أيضا فى كثير من دول آسيا والشرق الأوسط . ويصح لنا فى النهاية أن نقرر أنه ما لم يقل التضخم ويهبط وعلى الأخص فى أمريكا اللاتينية فسوف يكون التعليم هو الخاسر .

والحقيقة القاسية التى تواجه عددا من الدول النامية هى أن الأمل ليس كبيرا فى أحداث زيادات كبيرة وملموسة فى الدخل الحقيقى للمعلمين لعدة سنوات مقبلة . ومما يساعد على ذلك حالة الركود فى سوق العمالة وحالة التضيق والصفوف على الميزانية . وحيثما يحدث التضخم يجعل

(٢) انظر الملحق رقم (١٩) . See Appendix 11.

الامر اكثر سوما ولاسيباب سوف تذكرها فيما بعد ، فإن الامساك عن اية زيادة في اجور المعلمين سوف يزداد للغاية في البلدان التي أصبحت فيها اجور المعلمين اضعاف متوسط دخل الفرد فيها ، كما هو الحال في معظم البقارة الأفريقية .

ومن ناحية أخرى فإن الصورة تبدو أكثر إشراقا في الدول الصناعية بالنسبة لاجور المعلمين وزيادتها في المستقبل ، ورغم ذلك فإن كلمة تحذير ينبئ أن يقال في هذا الصدد . ان دراسة مستقبل للعرض والطلب للحاصلين على درجة الدكتوراه فلسفة في الولايات المتحدة الأمريكية ، والتي سبق ذكرها انتهت الى نتيجة تقول : يمكن أن يواجه الأكاديميون انخفاضا نسبيا في دخولهم مثلما حدث في الأربعينات الماضية . وسوف يختلف الامر من دولة لأخرى ويتوقف ذلك على مدى التحسن في القوى العاملة المعروضة ومدى التوازن بين العرض والطلب . ولا شك أن اجور المعلمين في الدول الصناعية سوف ترتفع كما كانت عليه من قبل ، وذلك ضمن الارتفاع المتزايد في الدخل الحقيقية بصفة عامة في كل جوانب الاقتصاد . ومع ذلك ، فإنه اذا ما استمرت اجور المعلمين - رغم زيادتها متخلفة عن بقية الاجور الأخرى ، فإن التعليم سوف يستمر في الحصول على اراد وأضعف المروض من القوى العاملة . وعامل الوقت في هذا الشأن له أهمية كبيرة ، فلم يعد يكفي أن ترتفع اجور المعلمين ، وإنما ينبغى أن ترتفع بسرعة كبيرة .

طبيعة بناء كوادرات الاجور للمعلمين ومساهمتها بالنسبة للتكلفة :

والى الآن اخذنا فقط في الاعتبار المستوى العام لاجور المعلمين فغير أن لطبيعة بناء كادر هذه الاجور صلته القوية بامور مثل توفير ما يحتاج اليه النظام من معلمين ، وترك بعض المعلمين التدريس الى مجالات عمل أخرى ، واجمالى تكلفة المعلمين في النظام التعليمي . ونجد في النمط العادي لبناء كادر المعلمين في معظم الدول ان الزيادة الآلية في اجور المعلمين وفي قيمة المعاش الذي يتقاضاه المعلم عند سن التقاعد ، تقوم على أساس عدد سنوات الخدمة . واذا بقي متوسط اعمار المعلمين المكونين لقوة العمل ثابتا . او حتى لو اُخذ في نقصان فلن يترتب على ذلك زيادة كبيرة في تكلفتهم السنوية . ومن ناحية أخرى ، هناك حد متى وصلنا اليه نجد أن قيمة العالوات الدورية الآلية والمعاشات السنوية التي تعطى للمعلمين سوف تستنفد جزءا أكبر من الميزانية السنوية الكلية . ويتمثل هذا الحد في الفترة التي

بدأ فيها أعمار فئة المعلمين من الشباب في الارتفاع ويحدث هذا عندما يبدأ التوسع التعليمي في الإبطاء . وقد وصلت الحالة فعلا في عدد كبير من الدول الى هذا الحد .

وعلى أية حال فإن الشيء الأكثر أهمية وعلى الأخص بالنسبة لعدد كبير من الدول النامية هو وجود فرق كبير للغاية بين بداية الاجور التي يحصل عليها المعلمون ذوى المستويات التأهيلية المنخفضة وتلك التي تدفع للمعلمين ذوى المستويات التأهيلية العالية . ففى مثل هذه الحالات نجد أن رفع كفاية المعلمين من النوع الاول وذلك من طريق تنظيم برامج تدريبية لهم أثناء الخدمة ، وإبدالهم بآخرين مؤهلين من النوع الثانى يريد الى درجة كبيرة من عبء التكلفة على نظام التعليم . ومرة ثانية نجد أن افريقيا هى الحالة المتطرفة الموضحة لهذه الأوضاع . ففى كل من أوغنده ونيجيريا الشمالية ، على سبيل المثال ، يصل أقصي أجر يحصل عليه معلم مؤهل للتدريب في المدرسة الابتدائية الى أربعة أمثال ما يحصل عليه زميل له من غير المؤهلين (١) . وفي أوغنده يمكن أن يصل أجر خريج الجامعة المستقل بالتدريس في المدرسة الثانوية الى حوالى ثلاثة أضعاف ما يحصل عليه زميل له قد تدرب على التدريس ولكنه لا يحمل شهادة جامعية ، ولا يحتاج الأمر الى تخيل ذهنى لصورة ما سوف يحدث عندما يحقق نظام تعليمى أفريقى معين تقدما سريعا في رفع كفاية وتأهيل المعلمين العاملين فيه . وقد بدأت تظهر المضامين الكلية لهذا وتحقق .

وفي بعض الأحيان ، تعبر بعض الدول الأفريقية عن أمهلا في أن تغلب في المدى الطويل على ارتفاع تكلفة المعلمين في نظامها التعليمى وذلك بإبدال ما تستخدمه من معلمين أجانب بمعلمين محليين من أبناء الدولة ذاتها . وهى تستطيع أن تفعل ذلك الى درجة معينة ، ولكن ينبغي ألا نغالى في هذه الامكانية ، وعلى سبيل المثال ، ففى بعض الدول الأفريقية التى تحررت حديثا من الاستعمار البريطانى يريد أجر المعلم الاجنبى الذى يعمل فيها من أجر المعلم من أبناء هذه الدول بحوالى ٤٠٪ وفي مثل هذه الحال فإن إبدال المعلم الاجنبى بآخر من المعلمين المحليين سوف يوفر بعض المال للنظام التعليمى . غير أن المعلم المتطوع من هيئات معينة مثل Peace Corps سوف يكون بالنسبة للدولة المضيقة له اقل تكلفة ، وهناك الآن عدد من الدول الأفريقية المتكلمة باللغة الفرنسية تزودها فرنسا بمعلمين

(١) انظر الملحق رقم (١٢) See Appendix 12.

فرنسيين ، وهؤلاء تكلفتهم بالنسبة للدول المضيفة لهم تتساوى تقريبا مع تكلفة ما يقابلهم من معلمين محليين نظرا لأن الحكومة الفرنسية تدهم بمعظم التكاليف الإضافية اللازمة أو بها كلها . كما يوجد في هذه الدول عدد من المعلمين المتطوعين وهم بطبيعة الحال أقل في التكلفة ، بل أن ابدالهم بمعلمين محليين سوف يؤدي الى زيادة في تكلفة المعلمين وإذا أخذنا في الاعتبار كل هذه الأمور السابقة فسوف نجد أن عملية ابدال جميع المعلمين الاجانب سواء المتعاقدين منهم أو المتطوعين يحتل الا تحدث في النهاية الا فروقا قليلة نسبيا في نفقات التعليم في عدد كبير من الدول الافريقية .

وعلى اية حال فإن هذه العملية يحتل أن تستغرق وقتا ليس بقليل . وقد بدأت الدول الافريقية التي تعتمد اعتمادا كبيرا على المعلمين الاجانب . وعلى الاخص مرحلتى التعليم الثانوى والعالى ، تعمل قصارى جهدها في اعداد معلمين من ابنائها . وقد نجحت فعلا بعض هذه الدول في زيادة نسبة المعلمين المحليين في نظمها التعليمية ، ومع ذلك يلاحظ أن العدد الكلى للمعلمين الاجانب في هذه الدول مستمر في الزيادة ، وذلك نظرا للتوسع السريع في التعليم في هذه الدول . وعلى سبيل المثال نجد أن نسبة المعلمين الاجانب الذين يعملون في هذه المدارس الثانوية في نيجيريا الشمالية فى الفترة من ١٩٦٠ الى ١٩٦٤ انخفض من ٦٨٪ الى ٦٥٪ رغم أن عددهم خلال هذه الفترة قد زاد من ٦٧٠ الى ٧٨٥ معلما اجنبيا (١) . وأن تكرار هذه الصورة في أماكن أخرى يبرز حقيقة هي أنه رغم الجهود التي تبذلها الدول الافريقية في حماس لافرة المعلمين في مدارسها ، فإن الكثير من هذه الدول سوف يستمر لمدة سنوات مقبلة في حاجة كبيرة للمعلمين الاجانب ، وينطبق هذا على وجه الاخص على الدول الافريقية المتكلمة باللغة الفرنسية .

طبيعة بناء الاجور للمعلمين ومسايرتها بالنسبة للحصول على اعداد كافية من نوعية جيدة .

وفي ضوء نظرتنا الى بناء الكوادر السائدة لاجور المعلمين ، حاسميتها بالنسبة لتكاليف نظم التعليم مستقبلا ، نجد انها تدل على زيادات كبيرة جدا في التكاليف وعلى الاخص في الدول النامية . والآن ننقل اهتمامنا الى

(١) انظر للملحق رقم (١٢) . See Appendix 13.

نقطة أخرى تطرحها الاسئلة الآتية ، ما مضامين بناء الكوادر العالية لاجور المعلمين بالنسبة لتزويد النظم التعليمية بما تحتاجه من معلمين ؟ هل تساعد هذه الكوادر في الحصول على نوع جيد من المعلمين أم انها تعرقل الحصول على هذا النوع ؟

تأتي الاجابة عن هذه الاسئلة خليطا من الجيد والرديء ومنفصلة عددا من الادوات الشريطية « اذا » . أولا : أن الكوادر العادية للمعلمين تعطيه عوات بصفة دورية وآلية على أساس سنوات الخدمة ، كما انهم يحصلون على اجازات سنوية سخية ، وعلى معاشات مالية بعد انتهاء الخدمة وبلوغ سن التقاعد . وكذلك على حقوق ومنافع أخرى مستديمة في بعض الاحوال . وجميع هذه الاشياء تعمل في اتجاه يجذب الافراد للعمل كمعلمين في مهنة التعليم وذلك ما لم تقدم لهم انواع الوظائف الاخرى المنافسة مروضا ومزايا افضل .

ثانيا : ان المدى العريض والفروق الكبيرة في المرتبات بين المستويات المختلفة من المعلمين للتدريس تحفز عددا من صغار المعلمين القادرين والطموحين للعمل على الارتفاع بمستوى تأهيلهم وذلك اذا اتاحت لهم فرص الالتحاق ببرامج تدريبية جيدة اثناء الخدمة تمكنهم من الحصول على مؤهلات اعلا . ثالثا : وبالمثل فان المدى العريض بين مرتبات معلمى المدارس الابتدائية والثانوية واهضاء هيئة التدريس بالجامعات تفرى مثل هؤلاء المعلمين الطموحين لتغيير حالاتهم وذلك اذا ما اتاحت لهم فعلا الفرص المناسبة للترقى من مستوى تعليمى معين الى المستوى الذى يليه . وكل هذه الامور السابقة تثير مشكك هامة تختلف طرق معالجتها من نظام تعليمى الى آخر ، كما يختلف تأثيرها النهائى على اشتغال الافراد بالتدريس والانضمام الى صفوف المعلمين .

وثمة حقيقة معينة ينبغي الآن ذكرها الى جانب هذا القدر القليل الظاهر من التفاؤل . ففى معظم الدول نادرا ما يقطع المعلم النسبى الوظيفى او التسلسل الذى يربطه بزملائه وأن يتخطاهم قدما اعلا سلم الترقى . ويحتمل أن يحصل المعلم على ترقية خاصة - اذا جاءت مثل هذه الترقية - عندما يترك التدريس في حجرة الدراسة ويشغل وظائف الادارة التعليمية .

وفي نفس الوقت فان زملاءه من المعلمين الذين ظلوا في التدريس ويتساوون معه من الناحية التأهيلية ، سوف يستمرون في الصعود على

سلم الاجور بسرعة واحدة سواء منهم المعلم الممتاز للغاية او العادى جدا . وهكذا نجد أن بناء هذه الكوادر الآلية للأجور والترقية لا تكافئ المعلم الممتاز في تدريسه والافتراض القائم هنا هو أن كفاءة جميع المعلمين متساوية وسوف تظل هكذا باستثناء قلة منهم أكثر كفاءة من الآخرين ، وهذه القلة هي التي تقلت من التدريس الى وظائف ادارية تعطيهم مرتبات أكبر . ويعرف الجميع أن هذا افتراض خاطيء .

ومن الصعب أن نتصور بناء جيد التنظيم للأجور يشبط هم أكثر الطلاب قدرة وطموحا عن الاشتغال بالتدريس ، أو قد يحمل المعلمين على ترك التدريس الى أعمال ادارية في النظام التعليمي . ورغم ذلك ينبغي أن نعتزف بأنه لا يوجد تدبير آخر بديل سهل . وقد بحث موضوع الترقية بالاختيار Merit Promotion في كثير من الدول ، وهو ما ترفضه عادة وبشدة نقابات المعلمين وتستند في ذلك الى بعض حجج مقبولة . وتقرر النظم التعليمية أنها حققت نجاحا في تطبيق مبدأ الترقية بالاختيار ، غير أن هذه النظم قليلة . وقد وجدت جامعات كثيرة في كوادرها الخاصة ذات الدرجات الوظيفية المتعددة حلا جزئيا للمشكلة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس فيها ، ولكن هذه الكوادر أيضا غالبا ما توجد مشكلات لنفسها ، والحقيقة الواضحة في هذا الموضوع هي أنه طالما أننا نعهد الى المعلمين بالقيام بعمل واحد فإنه يصعب أن نفرق بينهم من حيث أجورهم مهما يكن بينهم من فروق في مستوى الكيف التدريسي ونتائجه . وسوف نمود الى هذا الموضوع مرة أخرى في فصول تالية .

وثمة اعتبار آخر هام هو أن بناء كوادر أجور المعلمين في معظم الدول النامية والصناعية يعمل بقوة ضد التوصل الى حلول لأكثر أنواع النقص حدة في المعلمين . أن مشكلة النقص في المعلمين بصفة عامة عندما تخف في دولة من الدول فإن هذا التخفيف يتوقع أن يبدأ أولا بالنسبة للمعلمين في مجالات الدراسة العامة والمواد الأدبية والمواد الاجتماعية . أما في مجالات العلوم والرياضيات والمجالات الفنية technical التي تعاني بشدة من مشكلة نقص المعلمين فيها فإن المشكلة تبقى قائمة فيها لفترات أطول وبمضي الأمور في دائرة مفرغة ذلك أن سياسة التعليم في رفع أجور على نمط واحد للمعلمين بصرف النظر عن اختلاف مجالات التخصص تضع مقبات صعبة في مجال التنافس للحصول على هذه الفئات من المعلمين في

تخصصات العلوم والرياضيات وبعض التخصصات الفنية الأخرى ، وهذه عادة تحصل على أجور أفضل في أماكن وأعمال أخرى غير التدريس .

ويتضح ذلك بصورة جلية بمثال من النمسا . ففي تقرير معين لعام ١٩٦٧ يتوقع أنه سوف يصعب للغاية على النمسا في المستقبل أن تحصل على عدد كاف من معلمى الرياضيات في المدرسة الثانوية وعلى الأخص في مجال تدريس الهندسة . ويمضي التقرير في بيانه ليوضح أن خريج الجامعة في تخصص الرياضيات الذى يعمل بالتدريس في المدرسة الثانوية يبدأ - وفقا لإحصائيات عام ١٩٦٧ بمرتب شهرى قدره ٣٤٥٠ شلنلنمساويا ، بينما يتراوح راتبه الشهرى لومعمل في أحد فروع المؤسسات أو الهيئات الدولية الموجودة في النمسا من ٦٠٠٠ الى ٦٥٠٠ شلنلنمساويا (١) . ورغم أن هذه الحالة خاصة متطرفة ، إلا أن هذا النوع من التفاوت يوجد اليوم في كثير من الدول بما فيها الولايات المتحدة الأمريكية (٢) .

والسؤال الذى نطرحه هنا هو ، ما الذى تفعله نظم التعليم أزاء مشكلة من هذا النوع ؟ ان نظم التعليم تفتقر الى الوسائل التى تمكنها من أن تدفع الى جميع المعلمين أجورا عالية بالقدر الذى يمكنها من الحصول على عدد كاف وكفء من معلمى العلوم والرياضيات والمجالات الفنية التكنولوجية . ومن ناحية أخرى فإن هذه النظم لا تستطيع أن تحصل على عدد كاف من هؤلاء المعلمين على أساس السعر النمطى الموحد الذى تقدر على دفعه وتحمل تكاليفه . وان فشل نظم التعليم في حل هذه المشكلة يزيد بدوره من حدتها ، ويحدث ذلك اذا لم تعط هذه النظم ضمن مخرجاتها التعليمية اعدادا كافية من الأفراد في هذه المجالات من التخصص يمكن بواسطتهم في النهاية أن تخفف من مشكلة النقص في هذه الانواع المعينة من المعلمين . والعبارة الآتية تلخص نتائج دراسة معينة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية لمعرفة أثر اتباع نظم التعليم لسياسة أجور نمطية موحدة على تجنيد الأعداد اللازمة من المعلمين في مجالات الرياضيات والعلوم والمجالات

OECD, Austria Study on the Demand for and Supply of (١)
Teachers (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1968).

(٢) انظر الملحق رقم (١٤) .

الفنية التكنولوجية . « اننا لا نعرف صناعة اخرى تعطى اهتماما قليلا للفاية لحالة السوق عندما تقيم بناء الاجور » . . مثلما يحدث في صناعة التعليم (1) .

كليات ومعاهد المعلمين ومدى كفاية التاجيتها :

وتزداد حدة مشكلة النقص في المعلمين بصفة عامة وليس فقط في العلوم والرياضيات والمجالات الفنية نتيجة لعدة عوامل سائدة في المصادر الرئيسية التي تزودنا بالمعلمين ، ونعنى بهذه المصادر كليات ومعاهد المعلمين فبينما اهتم التوسع في هذه الكليات والمعاهد في الفترات الماضية التي شهدت التفجر الهائل في اعداد التلاميذ وزيادة القيد بالمدارس نجد ان طاقتها الانتاجية هذه الايام تنمو وتزداد بسرعة . ومن المتوقع ان يزداد العدد الذي تخرجه من المعلمين الى درجة كبيرة . ولكن هذا سوف يجعلنا نفكر ثانية في مسألة الكيف . اننا اذا اردنا ان نحسن في اعداد المعلمين من الناحيتين الكمية والكيفية معا ، فلا بد من ان نحسن في المدخلات لهذه الكليات والمعاهد ليعمل فيها ثنائ ممتازة من اعضاء هيئة التدريس ، ولكي تضم ايضا خامات بشرية طيبة من الطلاب وهذا على وجه الدقة هو ما تعاني منه نظم تعليمية كثيرة . ان كليات ومعاهد المعلمين تفتقر بشدة الى اساتذة اكفاء لاعداد المعلمين . ويرجع السبب في ذلك جزئيا الى ان هذه الكليات والمعاهد غالبا ما تكون ممزولة عن الابحاث العلمية والاتجاهات الاساسية للتربية والتعليم .

(1) « . . It is quite general, particularly in unified school districts but not only in them, for unified salary schedules to prevail. That is to say, for teachers with the same amount of training and experience, salaries are identical. The first grade teacher, therefore, is paid the same as the 12th grade physics teacher. All teachers get salary increases automatically as they gain experience (or as time passes), and they also improve their incomes as they take more courses... », from J. Kershaw, and R. McKean, Systems Analysis and Education, Research memorandum No. 2473-FF (Santa Monica, Calif.; Rand Corporation, October 1959), p. 59.

ويتبع ذلك أن المكافحة المنخفضة لهذه الكليات والمعاهد في نظرس هؤلاء الأساتذة الذين يمكن أن يتعلم ويتدرب على أيديهم أفضل المعلمين تصدهم من ربط أنفسهم بالعمل التعليمي في هذه المؤسسات . ولا يمكن أن نزيل هذه العقبات إلا بعمل مضاد يساعد في التغلب على الظروف التي تحمل المستويات الجيدة من الطلاب على تجنب الالتحاق بمعاهد وكليات المعلمين وبالتالي الاعتماد من اتخاذ التدريس كمهنة لهم . ان بعض الدول كفرنسا مثلا لا تمنأى من هذه المشكلة ، ولكن عندا كبيرا آخر من الدول يجد فيها مشكلة من أكثر المشكلات خطورة .

المعدل العالمى للفقد بين المعلمين :

وثمة عامل آخر يزيد من تعقيد مسألة المعروض من المعلمين ، وهذا العامل هو المعدل العالمى للفقد بين المعلمين من ذوى الخبرة في التدريس . ولحسن الحظ فان هذا المعدل العالمى للفقد ليس ظاهرة عامة بالنسبة لجميع الدول ، وإنما يقتصر على البعض منها فقط وقد أوضحت نتائج دراسة حديثة أجريت في النرويج أن التسرب في مهنة التعليم قد ازداد في السنوات الأخيرة (١) . وفي المملكة المتحدة وصل معدل الفقد بين المعلمات الى درجة كبيرة ، فمن بين كل ١٠٠٠ من النساء التى بدأن الاشتغال بالتدريس استمر منهن فيه بعد ست سنوات ١٩٣ معلمة فقط . وأما بالنسبة للرجال ، فمن بين كل ١٠٠٠ من الرجال الذين بدأوا الاشتغال بالتدريس استمر منهم بعد ست سنوات في مهنة التدريس ٦٧٧ معلما فقط (٢) . ويحتمل أن تكون هذه أكثر البيانات ازعاجا ولكنها بدورها جزء فقط من موضوع أكبر . وعلى وجه الأخص فان النقص الحادث في القوى العاملة في السنوات الأخيرة جنبا الى جنب مع التغيرات الطارئة في السياسة الاجتماعية قد دفع بعض النظم التعليمية إلى الاعتماد الى درجة كبيرة على القوى العاملة من النساء .

ففى النمسا مثلا يبلغ عدد المعلمات ثلاثة أضعاف اجمالى عدد معلمى

(١) OECD, A Case Study in the Application of Teacher Demand on Supply Models in Norway (Paris; Directorate for Scientific Affairs, 1968).

Times (London), 20 June 1967.

(٢)

المرحلة الأولى (١) بينما تصل هذه النسبة في بريطانيا الى ثلاثة أرباع في المرحلة الأولى وخمسين ٢ : ٥ في المرحلة الثانية (٢) . وتقوم النساء بدور مماثل في الولايات المتحدة الأمريكية . ورغم ذلك فان ميزة تدبير هذه الأعداد الكبيرة من المعلمات تتضائل ازاء حقيقة هي ان التعليم يفقد الكثير منهن في مواجهة منافسة الزواج والاندماج بتربية أطفالهن .

مبدأ المساواة في الأجور بين الرجل والمرأة وآثره على جذب عدد كاف منهما للتدريس :

ولمة تعقيد آخر لهذه المسألة عندما تساوى السياسة الاجتماعية لدولة معينة بين أجر المرأة وأجر الرجل نظير القيام بأعمال متساوية أو متكافئة وقد يبدو ان هذه سياسة اجتماعية مرغوب فيها للغاية . ولكن لنفرض ان بقية الجوانب الأخرى من الاقتصاد لا ترتبط بهذه السياسة ، ولنفرض انها تدفع للأعمال المتساوية أجورا للرجال أكبر مما تدفعه للنساء وسوف يتبع ذلك ان الأجور التي تعطى في مهنة التدريس والتي تكون مرفوعة الى درجة تجذب القادرات من النساء للاشتغال بالتدريس ، قد لا تكون في حد ذاتها كافية لكي تجلب بنفس الدرجة القادرين من الرجال للاشتغال بالتدريس ، أو حتى للإبقاء عليهم بعد دخولهم هذه المهنة . وأنه لمن السخيرية هنا ان يكون في تطبيق ما يتفق عليه معظم الناس على أنه سياسة اجتماعية مرغوب فيها من حيث المبدأ ، ما يلحق الضرر في النهاية بالتعليم وبالتالي بأنفسهم .

مشكلة الحصول على عدد كاف وجيد من المعلمين للعمل في المناطق الريفية :

ونأتى في النهاية الى مشكلة جغرافية ترتبط بمسألة المعروض من المعلمين ، وهذه المشكلة ، سوف تستمر في ازعاج عدد كبير من الدول حتى بعد أن تحقق توازنا شاملا بين العرض والطلب . ويعبر عن هذه المشكلة بسؤال تتضمنه أغنية أمريكية قديمة تقول : ما هي الطريقة التي سوف تبنيها للإبقاء عليهم في المزرعة ؟

ان النظم التعليمية في الدول التي تكثر فيها المناطق الريفية تواجه دائما مشكلة انسانية للحصول على عدد كاف من المعلمين ذوي التأهيل

See OECD, A case study., op. cit.

(١)

(٢) انظر الملحق ١٥ ، ص ١٥

الجيد لسد الحاجة الماسة اليهم في مدارس هذه المناطق ولما كانت هذه المناطق الريفية لا تجلب الى درجة كبيرة المعلمين للعمل فيها ، فان افضل العناصر من المعلمين تتجه الى العمل في المدن ، بينما يترك الاطفال في المناطق الريفية لمعلمين ذوي مستويات تأهيل ضعيفة غالباً . وتعمل كوادر الأجور واشكال المكافاة الاجتماعية في اتجاه مضاد للتوصل الى حل للمشكلة . وذلك لان كوادر الأجور في مثل هذه الدول تعطى أجوراً أعلى ومكانة افضل للمعلمين القائمين بالتدريس في المدن ، بينما لا تعطى أية حوافز خاصة للتدريس في المناطق الريفية .

وأخيراً ثمة سؤال واحد يلخص لنا معظم المشكلات التي سبق أن مرغنا لها في حديثنا من المعلمين كمدخلات في نظم التعليم . وهذا السؤال هو : هل في وسع نظم التعليم في المستقبل أن تعمل على رفع كفاءة انتاجها من المعلمين من حيث الكم والكيف معا ؟ وإلى هذا السؤال ينبغي أن نحول الآن انتباهنا .

المال : القوة الشرائية للتعليم

التنافس والأولويات :

ان مسألة الموارد المالية تكمن وراء كل ما سبق ذكره تقريباً في الفصول السابقة وعلينا أن ننتقل الآن مباشرة الى الموضوع ، فنشير الأسئلة الآتية :

هل يرتبط بمنشأ أزمة التعليم توافر المال أو نقصه ؟ ما القدر الذي سوف نحتاج اليه ، ومن أين سنأتي به ؟ وما احتمالات امتحان الحصول على هذا القدر الكافي منه ، وما الذي يمكن أن يحدث لو اتضح لنا أن الحصول على هذا القدر الكافي أمر مستحيل ؟

وفي استطاعتنا أن نفكر في هذه الأسئلة بوضوح لو اننا نحينا جانباً القول القديم بأنه لا يوجد في التعليم من العيوب ، ما لا يمكن للمال أن يصلحه . لأن هذه الحقيقة الجزئية ، تصرف الناس بطريقة سهلة للغاية . عن البحث العميق للمصادر الأخرى لمشكلات التعليم . ومن الطبيعي أن توجد عوامل أخرى لها أهميتها الى جانب العامل المالي ، يمكن أن تحد من سرعة التوسع في نظام التعليم ، وأن تقيد تحسينه وتطويره . ولقد برهنت هذه العوامل في بعض الأحيان ، على أنها أكثر صعوبة من العامل

المالى من حيث تناولها والسيطرة عليها . ورغم ما قيل ، فما زلنا نواجه حقيقة هامة هى أن المال مدخل بالغ الأهمية من مدخلات أى نظام تعليمى وهو يزود التعليم بالقوة الشرائية الضرورية التى تمكنه من الحصول على الدخلات الانسانية والفيزيكية . ويقف التعليم عاجزا اذا عانى بشدة من نقص المال فاذا توافرت له الموارد الكافية ، أصبحت مشكلاته ايسر في تناول ، وحتى وان لم تختفى .

ولا يمكن ان نفصل الاسئلة السابقة المتصلة بالموارد المالية عن يثائها، فالتعليم ليس الاجزاء من نسيج موحد من الاشياء التى تشكل الحياة فى المجتمع . وفي أى زمان ، يتوافر لاقتصاد المجتمع دخل محدود ، يوزعه بنظام معين لأغراض شتى . ويطرح المقدار الذى يخصص للتعليم من المقادير المتاحة للأغراض الأخرى ولهذه الأسباب فان ما يطالب به التعليم من الموارد المالية على المستوى القومى يلقى منافسة من المطالب المخالفة الأخرى كحاجات المجتمع المادية الهامة من استثمارات في الزراعة ، وفي الصناعة ، وفي الإسكان والطرق ، وكالحاجات الاجتماعية الهامة مثل الانفاق على الصحة والتأمينات الاجتماعية لكبار السن ومواجهة التمثل . والميزانية العسكرية ، بكل أسف ، تعد أقوى غريم لميزانية التعليم وذلك في عدد ليس بالقليل من الدول . غير ان التعليم ذاته منقسم على نفسه عندما يحدث التنافس بين قطاعاته ليحصل كل منها على نصيب أكثر من الميزانية المخصصة للتعليم ككل ، فيظهر التنافس بين التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى ، أو بين التعليم الجامعى ، أو بين التوسع فى أعداد المعلمين ، والتوسع فى انشاء المباني المدرسية ، وقد يكون التنافس ذا أهمية خاصة عندما ينشأ بين التربية المدرسية او النظامية ، والتربية غير المدرسية أو غير النظامية .

ويطلب هذا التنافس وضع نظام معين للاولويات القومية ، سواء اكان ذلك النظام صريحا أو ضمنيا ، ومهما يكن من شيء فان حسم موضوع الاولويات القومية - حينما تواجهه حجاج متساوية في القوة ومتعارضة في الاتجاه تجمد التفكير وتعطل العقل - مؤلم وغير محمود . ويساعد توافر الحقائق الواضحة وتحليلها على اساس من الفكر والعقل بدرجة كبيرة في حسم مسألة الاولويات في التعليم ، غير أن تحديد هذه الاولويات لا يتم في النهاية باستخدام المسطرة الحاسبة لمخطط التعليم ، وانما بواسطة عملية سياسية معينة وهى عملية تتصف في بعض الاحيان بمناف الممارك بين الوزراء حول الميزانية ، أو بين الوزراء والمجالس التشريعية ، أو بين أعضاء من هذه

المجالس الأخيرة . وما يبرز في النهاية من خلال كل هذا يعكس عادة مزيجه من قيم المجتمع ، ومقارنة بين نفوذ القوى الضاغطة المتنافسة ، واساليب عملها ، وانه من الضروري حقا اذا أخذنا في اعتبارنا ما تقدم بكل دقة ، ان يجيد قادة التعليم ليس فقط المسائل الخاصة بمجالهم ، بل وان يجيدوا الى جانب ذلك لغة الاقتصاديين واساليبهم . لكي يكونوا أفضل اسنادا وسلحا في الدفاع من مطالبهم في معركة الميزانية السنوية ، ولا يمكن ان تثنى البلاغة في الخطابة من الالام بالحقائق والقدرة على التحليل في كسبه معارك الميزانية .

عوامل أساسية تؤثر في الوضع المالي للتعليم :

ولما كان لكل دولة أولوياتها القومية ، فان الاجابة من الاسئلة التي اثيرت في بداية هذا الفصل . لن تكون واحدة في كل مكان . وينبغي ان تؤخذ هذه الاختلافات في الاعتبار مع ما لكل منها من ملامح وظلال . ويمكن ان تضع الابعاد المالية للنظام التعليمي في اى سياق انضاحا بالغ الدقة . اذا ركزت عدسة الرؤية على ثلاث علامات وذلك حتى نتمكن من رؤية ما حدث في الماضي وما يحتمل ان يحدث في الحاضر والمستقبل وهذه العلامات الدالة هي (١) اتجاهات نفقات وتكاليف تعليم التلميذ الواحد (٢) اتجاهات النفقات التعليمية الكلية (٣) اتجاهات نسبة اجمالي الانتاج القومى الى اجمالي دخل الإيرادات العامة التى انفقت على التعليم .

ولنبدا بمعالجة النقطة الاولى . فنقول ان الادلة الموثوق بها والخاصة بتكاليف التعليم بالنسبة لكل تلميذ ما تزال قليلة ويحتاج هذا المجال الى مزيد من البحث والدراسة ، الذى يمكن ان يعود علينا بنفع كثير . ومع ذلك فان الادلة التى استطلعنا جميعها سواء اكانت قوية ام ضعيفة تشير اساسا الى اتجاه واحد ، وهو ان تكلفة التلميذ في كل مرحلة من مراحل التعليم ، في للدول المتقدمة صنانيا وفي الدول النامية على السواء ، قد ارتفعت في السنوات الخمسة عشرة الماضية . والسبب الرئيسي لهذا الارتفاع او الزيادة ، هو ارتفاع تكاليف المعلمين التى سبق ملاحظتها .

وقد يستخلص رجل الاقتصاد من ذلك ، ان التعليم صناعة متزايدة التكاليف . وان تكاليف عناصر المدخل في التعليم (مع ثبوت الاسعار) بالنسبة لكل وحدة مماثلة من المخرج تتبع اتجاهها خطيا متصاعدا ، عاما ، بعد آخر . واذا كان الامر كذلك ، وهذا ما يبدو من الشواهد ، فلن مضامينه

خطيرة وبعيدة الأثر ، اذ يعنى في الواقع أن أى نظام تعليمى سوف يحتاج كل عام والى مالا نهاية ، الى مزيد من الاموال لكى يحقق نفس النتائج التى حققها في العام السابق . واذا اراد ان يحقق نتائج اكبر وعلى صورة افضل فسوف يحتاج ايضا الى زيادة اكبر في الميزانية ، هذا بخلاف ما تتطلبه مساهمة التضخم من نفقات وسوف تعود الى هذه النقطة مرة أخرى عندما نناقش التشغيل الداخلى لنظم التعليم . اما الآن فعلينا ان نخلص الشواهد والادلة الميسرة لنا فحسبا ادق .

ارتفاع معدل تكلفة التعليم :

وتقدم الدول الصناعية اكثر الادلة اسمافا مع الاتجاه المتزايد فى نفقات التعليم بالنسبة للتعليم الواحد ويتضح هذا في شكل (١٠) ولا شك أن بعض هذه الزيادات تعكس تحسنا في جودة نتائج التعليم من سنة الى اخرى ، غير ان هناك حالات واضحة سار فيها ارتفاع تكلفة التعليم خجنا الى جنب مع الانخفاض في ناتج التعليم . وفي كلتا الحالتين ، فانه يبدو واضحا تماما ان صافي الزيادة في الجودة لا يفسر على اى نحو الارتفاع الكلى في التكلفة الحقيقية للتعليم .

هل ثمة شيء يلوح في الأفق ويدل على ان الاتجاه المتزايد في تكلفة الوحدة (التعليم في هذه الحالة) سوف يثبت أو سوف يتجه الى الانخفاض في الدول الصناعية ؟ ان الاجابة عن هذا السؤال بكل اسف ، هى بالنفى ، ومن الناحية النظرية يمكن ابطاء هذه الزيادة اذا تحققت الوفرة في القوى العاملة المؤهلة للتدريس ، مع تناقص الطلب عليها ، من جانب الهيئات والمؤسسات الموظفة الاخرى ، غير انه ، بما ان انتاجية العمل في المجالات الاخرى مستمرة في الزيادة والارتفاع ، كما تشير الدلائل الى ذلك ، فان التعليم لابد وان يحافظ على توازن معقول بين ما يقلمه من اجور للمعلمين وبين ما يمكن ان يحصلوا عليه في المجالات الاخرى في غير التعليم ، وذلك حتى يجتذب بين صفوف المعلمين نصيبا كافيا من القوى العاملة المؤهلة تأهيلا حسنا ، وفي نفس الوقت ، اذا لم ترتفع انتاجية المعلمين بسرعة ، بما يتناسب مع اجورهم - والاعتقاد ضعيف ان ذلك ممكن الحدوث - فان معدل التكلفة بالنسبة للتعليم سوف يستمر في الزيادة ، ويمر هذا التوقع دراسة رائدة ولو انها موضع جدل - اجريت في بريطانيا ، وانتهت الى

نتيجة هي ان جبهة التعليم في بريطانيا قد اخلت فعلا في الهبوط (١) . غير ان الباحث لا يدعى ان نتائج دراسته معصومة من الخطأ ، او انها قابلة للتعميم وهناك من الاسباب الوجيهة ما يحملنا على القول بانه اذا اجريت دراسات مشابهة في اماكن اخرى ، فانها قد تسفر عن نتائج مشابهة .

وفي حالة الدول النامية ، فان الادلة المتوافرة المبعثرة ، لا تعطينا الا صورة مختلطة ومشوشة كما يتضح في شكل (١١) . وهذه الادلة بما لها من ثقل تبين ارتفاعا في التكلفة بالنسبة للتلميذ الواحد . غير انه في مواقف معينة واذا قبلت الادلة على ظاهرها ، فانها تبين انخفاضا في التكلفة على الاقل لفترة قصيرة غير اننا لسوء الحظ لا نجد في مثل هذه الحالات الا عراء قليلة . ويمكن في ضوء ما نعرفه عن التعليم في هذه الدول ، ان نرجع الانخفاض الظاهر في التكلفة الى خمسة عوامل رئيسية هي :

- ١ - تخلف اجور المعلمين بالنسبة للتضخم المتزايد في الاسعار .
- ٢ - استخدام اعداد كبيرة من المعلمين غير المؤهلين تقل اجورهم كثيرا عن اجور المعلمين المؤهلين .
- ٣ - زيادة عدد التلاميذ بالنسبة للمعلم الواحد . وهذه النسبة تعكس اكتظاظ حجرات الدراسة باعداد كبيرة من التلاميذ .
- ٤ - الاقتصاد في نفقات التعليم ، وذلك بزيادة نسبة انواع التعليم الاقل تكلفة ، مثل الاقلال من المدارس الداخلية ، والاكتثار من التلاميذ الذين يدرسون نهارا ويعودون الى بيوتهم .
- ٥ - استخدام نظام الفترتين الصباحية والمسائية .

وفي ضوء طبيعة معظم هذه العوامل الخمس ، من الانصاف ان نستنتج ان الانخفاض في تكلفة التلميذ الذي يبدو في معظم الحالات ، انما هو انخفاض كاذب وخادع ذلك ان ما يقاس في مثل هذه الحالات ليس هو نفس الشيء ،

See Maureen Woodhall, «Productivity Trends in British (١) Secondary Education, 1950-63», draft paper presented at the Seminar for Professors of Educational Planning (Economics), 5, 16 June 1967, IIEP, Paris (Mimeographed).

وانما نوعية من الانتاج تزداد رداً عنه ، اى انه انتاج متغير في نوعيته وتركيبه .

وتحتاج هذه النتيجة السابقة على اية حال ، الان الى بعض التعديل وذلك بملاحظة بعض الحالات المتفرقة التى ظهر فيها انخفاض حقيقى فى التكلفة بالنسبة لنفس الانتاج ، او بالنسبة لانتاج افضل نوعية ولعل اوضح هذه الحالات تلك التى نجدها في عدد قليل من الجامعات الافريقية الحديثة التى سجلت انخفاضا في تكلفة التعليم بالنسبة للطالب ، وذلك لانها بدأت باعداد قليلة في بداية نشأتها ، ارتفعت هذه الاعداد لتلائم قدرتها على الاستيعاب كما وضعت في خطة انشائها . وعلى ذلك فان هذا الانخفاض في التكلفة لا يحدث الا مرة واحدة ، وليس شروما في اتجاه انخفاض في التكلفة يقدر له الاستمرار والبقاء . وحتى مع وجود هذا الانخفاض ، ما زالت تكلفة التعليم بالنسبة للطالب في الجامعات الافريقية عالية جدا ، اذ ما قيسست بالمعيارين الاتيين :

المعيار الاول : هو قدرة هذه الدول الافريقية اقتصاديا على دعم الجامعات .

المعيار الثانى : هو تكلفة الطالب في التعليم اذا قورنت بتكلفته فى التعليم المماثل في اوريا .

هذا ويمكن للدول النامية ان تكافح في المستقبل لى تحد الى درجة كبيرة من تكلفة - التعليم التعليمية ، كما كافحت في الماضي ، لتحقيق ذلك الى حد ما بوسائل كثيرة - مع التسليم بأنها مستعدة لدفع الثمن ماليا على حساب جودة التعليم ، فمثلا يمكن تحقيق ذلك بالابقاء على استخدام نسبة عالية من المعلمين غير المؤهلين من ذوى الاجور المنخفضة ، وتجنب الزيادة في اجور المعلمين عامة ، والتقليل من المصروفات على الكتب ومواد التعلم الضرورية الاخرى . والاستمرار في زيادة ازدحام الفصول بالتلاميذ ، وبالتوسع في نظام الفترة الصباحية والمسائية ، غير أن لهذه الوسائل جميعا محددات عملية ، اذا نحينا جانباً تأثيرها السيء على الكيف والجودة ، فقد بلغ ازدحام فصول الدراسة بالتلاميذ أقصى مدى تسمح به سعة الفصل وتحول دون « حشر » اى تلميذ اضافي فيها وبالمثل فان نظام المقررين يمكن التوسع فيه الى أقصى حد قبل أن يتحول بالضرورة الى نظام الفترات الثلاث ، واذا كانت الكتب المدرسية قليلة منذ البداية ، فاننا لن نوفر الى القليل بما اتنا لن نعمل على مضاعفتها .

وسوف يصعب تبرير الاحتفاظ بأعداد كبيرة من المعلمين غير المؤهلين ما دامت الجامعات وكليات المعلمين ومعاهدهم تخرج أعداد كبيرة من المعلمين المؤهلين الذين أعدوا أعداد أفضل . كما أن الوقوف أمام مطالب المعلمين الملحة لزيادة أجورهم - حتى تتناسب مع التضخم الاقتصادي ، وتوازن مع زيادة المخصصات المالية لجوانب أخرى غير التعليم في قطاعات عامة أو خاصة - ليس بالأمر الهين اليسر . وإن قوة تقابلات المعلمين الضاغطة في الدول النامية يمكن أن تكون أكثر فعالية منها في الدول الصناعية وذلك لأنها تضم جزءا كبيرا من الصفوة المتعلمة القليلة العدد ذات النفوذ والنتيجة التي يمكن أن نصل إليها في ضوء كل ما سبق هي أن الدول النامية قد استنفدت إلى درجة كبيرة الوسائل التقليدية التي تبعد من ارتفاع تكلفة التعليم بالنسبة للتلميذ .

وإذا نتيجة أخطر تفرض نفسها علينا فرضا . وعلى الأخص حينما نسترجع ما سبق أن ناقشناه حول زيادة التكاليف الناتجة من نظم الترقية في كواد المعلمين . وهذه النتيجة هي أن تكلفة التعليم بالنسبة للتلميذ سوف ترتفع في السنوات القادمة بدرجة أسرع في الدول النامية منها في الدول الصناعية ، وبالتالي فإن جودة التعليم يتدلا من أن ترتفع وسوف تتدهور وتبلغ نقطة يصبح فيها « الاستثمار » في التعليم في حقيقة الأمر « عسلا استثمار » .

ارتفاع نصيب التعليم من الأوارد المالية الكلية :

وفي ضوء ذلك ، فإننا نعتقد أن أي مسئول عن تخطيط التعليم في أي دولة يواجه واجبا أخلاقيا مطلقا . وهي أنه ينبغي أن يكون لديه الشجاعة للسماح بزيادة ملحوظة في تكاليف تعليم التلميذ عند حساب التكاليف المالية للتعليم حتى يحقق أهدافه المستقبلية والجرئة ، أي يحقق مزيدا من التوسع التعليمي ومزيدا من الجودة التعليمية ، وعلى الأخص إذا التزم بسياسة معينة لتحسين نوعية التعليم وزيادة فاعلية التعلم . أما أن نفترض أن التكلفة التعليمية للتلميذ سوف تظل ثابتة إذا اصططنا في مجال التعليم وسائل اقتصادية مبتكرة بعيدة الأثر والمدى ، فليس إلا انغماسا في الأوهام وجريا وراء الأحلام يمكن أن يؤدي إلى مزيد من التدهور في جودة التعليم ونوعيته فضلا عن أنها تضلل السلطات التعليمية وأفراد الشعب تضليلا خطرا مما يشعرها بعدم الرضا ويدفعها إلى السخرية .

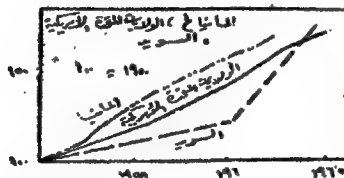
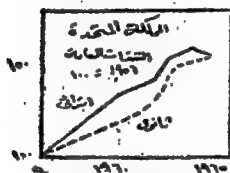
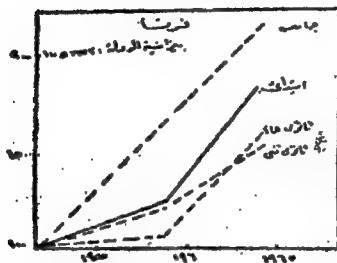
وهذه التوقعات غير السارة التي اضطررنا الى توضيحها تقوم على مسلم اساسي هو ان الامور ستمضي في مجال التعليم على النحو الذي الفناه، غير ان من الممكن ان نتصور من ناحية اخرى ، ان مبتكرات تعليمية سوف تستحدث ويمكن من خفض التكلفة الى حد كبير للغاية والى درجة تبدو معها توقعاتنا وكأنها خطأ كبير ، واذا فرض وحدث هذا . فسوف تكون اول من يصحى هذا الحدث السار ويرحب به ومع ذلك وبكل اسف ، فنحن لم نر بعد دفعات قوية لمبتكرات يعقد عليها الامل يمكن ان تنقذ النظم التعليمية ، ونخلصها من المازق المالي الخطير الذي سوف تقع فيه في السنوات العشر القادمة .

ويبدو هذا المآزق المالي اكثر وضوحا اذا ما نظرنا الى كل من المؤشرين الاول والثاني وهما اتجاه الزيادة في نفقات التعليم وفي علاقة ذلك بالمخرج الاقتصادي والميزانيات العامة والحق ان نفقات التعليم قد اخسدت في الارتفاع الشديد في كل مكان خلال العشر او الخمس عشرة سنة الماضية ، ولم يحدث هذا الارتفاع في المخصصات المالية للتعليم كمقادير مطلقة فحسب وانما اربفعت ايضا كنسب في الاننتاج القومي الكلي ، وفي الدخل القومي ، وفي جملة الإيرادات العامة .

ولهذه الصورة جانب مغيه وهو ان جميع الدول وكافة الشعوب قد امطت قيمة اعظم للتعليم ومنحته اولوية اكبر . اما الجانب المظلم منها فهو ان نفقات التعليم لا يمكن ان تستمر في الزيادة بهذا المعدل الى غير نهاية . اذ ينبغي على الميزانيات القومية ان تراعى الحاجات الاخرى الهامة . ولا يمكن للتعليم ان يستمر في طلب الزيادة السريعة في نصيبه من الموارد المالية المتاحة دون ان يعرض المجتمع ككل او الاقتصاد بمرمته لضغط خطير او يؤدي الى اخلال توازنه . وليست هذه المسألة مرهونة باتجاه فلسفي معين او وجهة نظر خاصة . وانما هي مسألة يحسمها الحساب البسيط .

وعلم الحساب بطبيعة الحال لا يصر على ان تتوقف ميزانيات التعليم عن الارتفاع نهائيا ، وانما يقرر ان هناك مرحلة معينة يلزم عندها ان يصبح معدل الزيادة في ميزانية التعليم في خط متقارب للغاية مع خطوط معدل النمو الاقتصادي ككل ، ومع جملة الإيرادات العامة ، وسوف يحصل التعليم على زيادة سنوية اقل مما حصل عليه في الميزانيات السابقة اذا حدث تماثل في معدل زيادة الموارد العامة وسوف تقل هذه الزيادة بدرجة اكبر اذا كان معدل النمو الاقتصادي بطيئا . وفضلا عن ذلك ، فان جزءا كبيرا

شكل (١٠)
النفقات التعليمية للتعليم الواحد في الدول الصناعية
(in constant Prices)

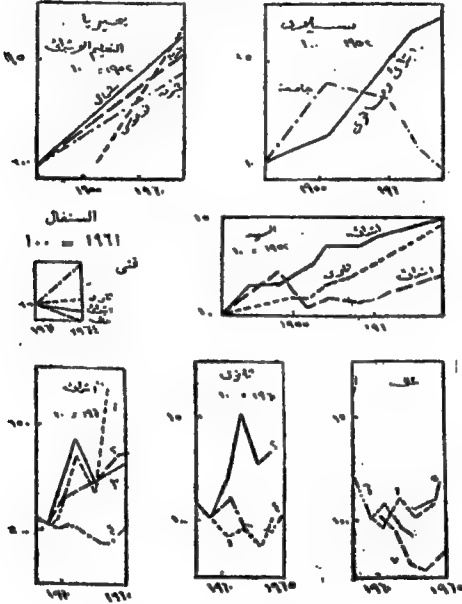


Recurrent Outlay
Current Outlay
Total Outlay, public funds

ألمانيا غ :
الولايات المتحدة الأمريكية
السويد :
المصدر : النظر المالح رقم ١٥

شكل (١١)

اتجاهات مختلفة للنقطة الدورية للتعليم الواحد في بعض الدول النامية



دول أمريكا اللاتينية

- | | |
|---------------|-------------------------|
| ١ - كولومبيا | ٥ - بيرو ١٩٦٣ = ١٠٠ |
| ٢ - السلفادور | ٦ - البرازيل ١٩٦٠ = ١٠٠ |
| ٣ - الأرجنتين | ٧ - تشيلي ١٩٦١ = ١٠٠ |
| ٤ - كوستاريكا | |

من هذه الزيادة سوف يخصص مقدما لتغطية زيادة التكاليف التي لا مفر من حدوثها في البرامج التعليمية القائمة . وهكذا يصبح المسؤولون من ادارة التعليم في وضع لا يسمح لهم باعادة توزيع الموارد المالية لتحسين توازن النظام التعليمي وزيادة انتاجيته .

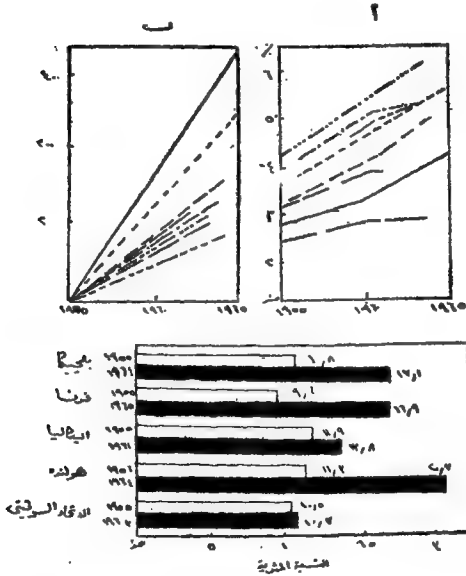
ومن المستحيل ان نعمم بخصوص هذه النقطة التي يدخل عندها التعليم الى مرحلة الهضبة والاستواء . ومن الواضح انه سوف توجد فروق كبيرة بين الدول من حيث الوقت الذي تصل فيه الى حد هذه المرحلة ومن حيث المستوى ، ويتوقف هذا على تقاليد كل منها ، وقيمتها وأهدافها ، بل وفوق كل شيء ، على مرحلة النمو التي تمر بها ، ومعدل نموها الاقتصادي ومع ذلك فان الوصول الى هذه النقطة أمر حتمي في جميع الدول ، سواء حدث ذلك عاجلا أم آجلا . والحق أن عددا من الدول النامية والمتقدمة على السواء قد وصل فعلا الى هذه النقطة .

اتجاهات التعليم في الدول الصناعية :

ويوضح شكل (١٢) قطاعا عرضيا لما حدث لتمويل التعليم في الدول الصناعية . وهذا الشكل يمثل ما يتضمنه من دول تمثيلا عادلا ، وقد انتقلت معظم هذه الدول من نقطة كانت تنفق فيها ما بين ٢ - ٤ ٪ من الانتاج القومي الكلي في عام ١٩٥٥ (وهذه النسب تمثل زيادة ليست بالقليلة على نسب ١٩٥٠ عند مدد منها) الى نقطة تنفق فيها ما بين ٤ - ٦ ٪ في عام ١٩٦٥ . وهناك من الاسباب ما يدفعنا الى توقع استمرار الارتفاع في هذه النسب لعدة سنوات قادمة في الدول الصناعية ، وأن هذا الارتفاع سيحدث بمعدل سريع أيضا وذلك اذا بقي نموها الاقتصادي قويا .

ويتسق هذا التوقع مع التنبؤات الحديثة المحسوبة لعدة دول متقدمة . ويحتمل أن تكون هذه الظاهرة مرحلية بالنسبة لفرنسا ونفسا لبعض التقديرات ، لانه قد حدثت وما تزال تحدث توسعات غير عادية في المباني والإمكانات التي تخصص للتعليم في جميع المستويات ، وتكلف هذه التوسعات كل عام حوالي ١ ٪ من الانتاج القومي الكلي . ورغم أن هذه النفقات الرأسمالية يمكن أن تنخفض فيما بعد ، إلا أن النفقات المتزايدة اللازمة لإدارة هذه المباني والأدوات الجديدة وصيانتها سوف توازن هذا النقص أو تزيد عليه . وسوف يبدو بالنسبة لأي مراقب خارجي للتعليم في فرنسا أن النفقات الكلية للتعليم سنوف تصل لا محالة الى ٦ ٪ من

شكل (١٢)
أجمالي النفقات التعليمية في الدول الصناعية



- ١ - ارتفعت إلى أكثر من الضعف خلال عشر سنوات .
- ب - ارتفعت كنسبة مئوية من الإنتاج القومي الكلي GNP
- ج - ارتفعت كنسبة مئوية من الميزانيات الكلية العامة .

الانتاج القومي الكلى وقد تتعداها بسرعة بعد عام ١٩٧٠ (١) .

وفي هولندا ، يتوقع أن ترتفع تكاليف التعليم من ٧٠٪ من الانتاج القومي الكلى في عام ١٩٦٥ لتصل الى ١٣٠٪ من هذا الانتاج عام ١٩٧٠ (٢)، وقد كانت هذه النسبة ٢٩٪ فقط من هذا الانتاج عام ١٩٥٠ . وتبين المتوسطات المتوقعة للتكاليف الكلية للتعليم في الولايات المتحدة والتي نشرها مكتب التعليم أن هذه التكاليف سوف ترتفع من ٣٠٪ من جملة الانتاج القومي في عام ١٩٦٥ لتصل الى ٧٠٪ أو أكثر عام ١٩٧٥ (٣) .

وتشير الشواهد السابقة الى احتمال هو أن معظم دول أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية سوف تجد نفسها عام ١٩٧٠ أو بعد ذلك بقليل تنفق على التعليم ما بين ٦ - ٧٪ من جملة الانتاج القومي . ونظرا لوجود اختلافات كبيرة في تعريف الانتاج القومي الكلى وقياسه ، فإن المقارنة بين الدول الغربية والاتحاد السوفيتى سوف تكون صعبة ، بل ويمكن أن تكون مضللة . غير أنه يبدو من الشواهد المتوافرة عن اتجاهات الانفاق التعليمى في الماضي في الاتحاد السوفيتى ، أن النسبة التى ينفقها على التعليم في الوقت الحاضر بالنسبة للدخل القومي الكلى والانتاج تكاد تتكافأ مع ما هو حادث في الولايات المتحدة ومع مستويات دول أوروبا الغربية .

ويبدو معقولا أن نتوقع زيادة متدرجة أكبر على ما يصرف على التعليم في الاتحاد السوفيتى وغيره من الدول الصناعية وذلك رغم المستوى المرتفع الذى وصل اليه التعليم فعلا في هذه الدول .

وينبغى على معظم الدول الصناعية أن تعمل على مواجهة الارتفاع المتزايد في النفقات التعليمية ، ولكن هذا لا يخلو من صعوبات جسيمة في بعض الحالات . فالمملكة المتحدة على سبيل المثال تواجه الآن مشكلة خطيرة ، هى أنها سوف يصعب عليها أن تحافظ على خدماتها التعليمية الحالية وأن تتوسع فيها وتحسنها لكي تتمشي مع ما أعلنته من أهداف

See Appendix 18.

See Appendix 19.

See Appendix 20.

(١) انظر الملحق رقم (١٨)

(٢) " " " (١٩)

(٣) " " " (٢٠)

تعليمية . وسوف تستمر هذه الصعوبات حتى تزداد سرعة نموها
الاقتصادي وتتفك صعوباتها المالية المرتبطة بميزان المدفوعات Balance
of payment . وقد أعلنت بعض دول أوروبا مؤخرا اصلاحات هامة في
التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي ، كما وضعت خططاً جزئية للتوسع
في التعليم العالي والجامعي ، ولكنها سرعان ما اكتشفت أن نفقات هذه
الاصلاحات والتوسعات مكلفة للغاية ، وأنه كان يجب تأجيلها بعض الوقت
نظرا للصعوبات المالية التي تمر بها هذه الدول وتواجهها . وليس هناك
شك في أن كثيرا من هذه المفاجآت غير السارة ينتظر أن تواجهها دول
أخرى .

ورغم أن التعليم في الدول الصناعية يمكن أن يواجه بعض الصعوبات
والتعاقب نتيجة الضغوط المالية ، إلا أن النقطة الجوهرية في أزمته
التعليمية ليست في قلة الموارد المالية بقدر ما هي في حالة القصور الذاتي
المهيمنة على نظمها التعليمية التقليدية . ويساند هذا الاتجاه بعض قطاعات
الرأي العام المحافظة التي تخشى التغيير والتطوير ، وهذه كلها عوامل
تبطئ من جعل نظم التعليم تتلاءم مع بيئاتها وتسرع في جعلها مقيمة وغير
مناسبة لمصرها .

الالتزامات المالية في الدول النامية :

ويختلف الأمر في الدول النامية اختلافا كبيرا ، إذ أن السلطات
التعليمية فيها تتحرك على أرضية مالية وعرة ، وتزايد وعورها يوما بعد
يوم إلى درجة قد تصل في وقت قريب إلى حالة تعوق الحركة بالنسبة
لبعض هذه الدول . ورغم أن معدلات النمو الاقتصادي في الدول النامية
تختلف فيما بينها اختلافا كبيرا ، إلا أنها على وجه العموم منخفضة وغير
محققة للأمال (١) . فبالقياس إلى نسبة زيادة النمو التي وضمت لهذه
الدول كهدف للوصول إليه وهي نسبة قيمتها ٥ ٪ وقد انتقدها الكثيرون
عام ١٩٦١ على أنها نسبة متواضعة للغاية - نجد أن متوسط النمو الحقيقي
لهذه الدول حوالي ٢.٥ ٪ فقط ، وأن عددا كبيرا من الدول يقع دون
هذه النسبة أو هذا المستوى (٢) . ويمكن للفروق الصغيرة في النسب

See Appendix 21.

(١) انظر الملحق رقم (٢١) .

(٢) United Nations, The United Nations Development De-
cade at Mid-Point. An Appraisal by the Secretary-General,
New York, 1965.

الموتية للنمو الاقتصادى لهذه الدول ان تحدث فروقا كبيرة بالنسبة لقوتها على تقوية نظمها التعليمية وتعليمها . ولذلك ينبغي أن تطور هذه الدول أداها التعليمى لى يسرع ذلك من نموها الاقتصادى . ومن ناحية أخرى، فإنها لا تستطيع أن تزيد من الموارد المالية التى تستثمرها في التعليم حتى ينمو اقتصادها . وهذا موقف يشبه « مسألة الدجاجة والبيضة » ، إيهما يأتى قبل الآخر . وللأسف ، فإن عددا قليلا للغاية من الدول التى تواجه هذه المشكلة قد وصلت الى مرحلة الانطلاق التى تمكنها من أن تحسّنق نمو اقتصاديا ذاتيا بدرجة معقولة .

ويبدو الوضع المالى لعدد من هذه الدول النامية مخيفا للغاية وذلك في ضوء ما يحدث لنمط مصروفات ميزانياتها العامة والتزاماتها المالية التراكمية . فاللاحظ أن الجزء الخاص بالخدمات الاجتماعية قد تزايد في هذه الدول الى درجة كبيرة لم تترك إلا أجزاء صغيرة لاستثمارات التنمية الضرورية . وكذلك فقد تزايدت فيها منشآت الخدمة المدنية وأصبحت مكلفة للغاية ، وارتفعت التوائد والالتزامات تجاه ما تحصل عليه بعض هذه الدول من قروض أجنبية ووصلت الى نسبة عالية للغاية . وهناك عدد منها أخذ في الريادة مثقل بتكاليف ضخمة في مجالات الأمن والدفاع . وأخيرا نجد أن مشكلة الغذاء في بعض هذه الدول قد اندفعت الى المقدمة على نحو حاد يقتضي اهتماما عاجلا .

وفي ضوء النظرة الكاملة لهذه الحقائق فإننا لسنا في حاجة الى « كرة بلورية » لى نرى من خلالها أن معظم الدول النامية سوف تجد صعوبة لتزايد على الدوام في العمل على زيادة مخصصات التعليم من مواردها الكلية . بل أن البعض منهم سوف يجد صعوبة متزايدة لى يحافظ على المخصصات الحالية للتعليم . وسوف يحتاج القادة في هذه الدول الى حكمة عظيمة وشجاعة بالغة ليخطوا بنجاح في طريق الاقتصاد الصمب المتمد امامهم . وهم أيضا يحتاجون الى أكثر من هذا ، فهم يحتاجون الى مساعدات من الخارج بقدر أكبر مما يحصلون عليه الآن . والبديل لهذا بالنسبة لكثير من هذه الدول هو تفاقم الأزمة فيها وما يترتب عنها من عواقب أليمة يتردد صداها وتأثيرها في جميع أنحاء العالم .

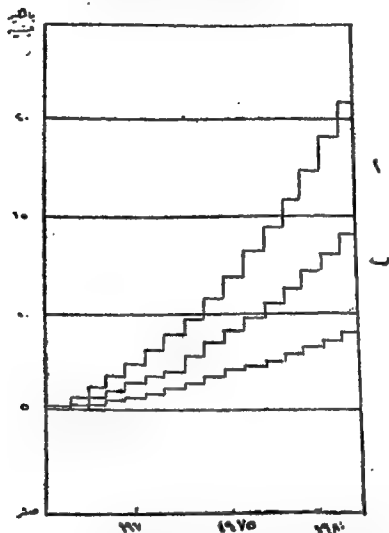
مشكلات أخرى تواجه التعليم في الدول النامية :

وإذا ما تركنا مشكلة الفقر العام في الموارد المالية جانباً ، فسوف

نجد أن نظم التعليم في الدول النامية تواجه بعض مشكلات أخرى خاصة . وأولى هذه المشكلات هي أثر الانفجار السكاني في هذه الدول على ميزانياتها وقد أشرنا من قبل الى مثال أوغنده وأوضحنا أن سرعة التوسع في تشييمها الابتدائي خلال السنوات الخمس عشرة القادمة ينبغي أن تكون الى الحد الذي يجعل التعليم يساير الزيادة في عدد الأطفال من هم في سن الالتحاق بهذا التعليم . ويوضح شكل (١٣) تقديرات لما يمكن أن يحدثه النمو السكاني ذاته بالنسبة لميزانية التعليم الابتدائي في أوغنده . ولعل الافتراضات والطرق التي يقوم عليها هذا الشكل يمكن أن تقترح طريقة معينة تستطيع دول أخرى أن تشخص بواسطتها . موقفها بالنسبة لهذه المسألة (١) . وبين أحد هذه التقديرات تكاليف التطعيم في السنوات المقبلة للمحافظة على نسبة المشاركة الحالية في أوغنده وهي حوالى ٧٠ في المائة . وبين التقدير الآخر المشار إليه في الشكل بمسافة عدم المشاركة nonparticipation gap التكاليف اللازمة للابقاء على العدد المطلق للتلاميذ الذين لا يلتحقون بالمدارس بالمرّة ثابتا .

وثمة مشكلة شائعة أخرى تواجهها الدول النامية ، وتنطبق على وجه الاخص بالنسبة للدول الإفريقية ، وهذه المشكلة تتضمن العلاقة بين أجور المعلمين ومتوسط دخل الفرد . أن هذا المتوسط يمكن أن يكون بمثابة مؤشر تقريبي لقدرة الدولة الاقتصادية على دعم التعليم والخدمات الأخرى ، وذلك نظرا لأن وسائل تمويل هذه الخدمات ينبغي أن تأتي أساسا من دخول جميع أفراد السكان . ويمكن بالرجوع الى جدول (٢) أن نرى صورة معينة للكيفية التي يعمل بها هذا المؤشر في أماكن متعددة غير أن الفكرة العامة يمكن أن نوضحها على نحو أفضل بمقارنتها بحالة مخالفة هي حالة الولايات المتحدة الأمريكية . أن المدرس العادي في المدرسة الابتدائية أو الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية يحقق دخلا يزيد بعض الشيء عن ضعف متوسط دخل الفرد فيها . وعلى ذلك إذا زاد عدد المعلمين في مدرسة معينة بمقدار معلم واحد فقط ، فإن ميزانية التعليم في هذه المدرسة ينبغي أن تزداد بما قيمته حوالى ضعف متوسط الدخل لفردين عاديين من السكان . بينما يتطلب إضافة معلم جديد واحد الى مدرسة معينة في دولة إفريقية معينة أن تزداد ميزانية التعليم للمدرسة بما قيمته حوالى متوسط الدخل لعدد يتراوح بين عشرين وثلاثين من

شكل رقم (١٣)
الزيادة في السكان من فئات السن الصغيرة تزيد من التكلفة الجارية للتعليم
(حالة التعليم الابتدائي في أوغندا)



(أ) مع زيادة السكان ترتفع التكلفة الجارية والضرورية للتعليم من ٤,٩ إلى ٢٠,٩٣ مليون جنيه في عام ١٩٨١ بزيادة قدرها ١٦,٠٣ مليون جنيه وذلك المحافة على ثبات مساهمة مختلف الاستيعاب (الفرق بين العدد الكلي للأفراد في سن التعليم وعدد التلاميذ المقيدين بالمدارس) **nonschooling gap**

(ب) مع زيادة السكان ترتفع التكلفة الجارية والضرورية للتعليم من ٤,٩ إلى ١٤,١٩ مليون جنيه في عام ١٩٨١ بزيادة قدرها ٩,٢٩ مليون جنيه وذلك لاجل نسبة التغطية ثابتة **Enrollment ratio**

(ج) إذا فرضنا الثبات في تعداد السكان فإن التكلفة الجارية والضرورية للتعليم سوف ترتفع من ٤,٩ إلى ٩,١ مليون جنيه في عام ١٩٨١ بزيادة قدرها ٤,٢ مليون جنيه.

جدول (٤) نسبة أجور المعلمين لمتوسط دخل الفرد

المرحلة في المرحلة الثانوية	في المرحلة الابتدائية	مستوى المرتب	الدولة
في أفريقيا :			
١٤,٥٠	٤,٢	متد الحد المتوسط	(١٩٦١) غانا
٢٣,٧	١٨,٢	بعد ١٠ سنوات	(١٩٦٥) مدغشقر
—	٤٦,٢	متد الحد المتوسط	(١٩٦١) النيجر
١٧,٣	٨,١	في المتوسط	(١٩٦١) السنغال
			(١٩٦١) روديسيا الجنوبية
في آسيا :			
١٥,١	٣,٩	متد الحد المتوسط	(١٩٦٢) بورما
٤,٨	٢,٥	المتوسط	(١٩٦٦) الهند
١٢,٤	٩,٨	متد الحد المتوسط	(١٩٦٢) جمهورية كوريا
٧,٨	٢,٩	"	(١٩٦٢) باكستان
في أمريكا اللاتينية :			
٣,٥	١,٧	بعد ١٠ سنوات	(١٩٦٣) الأرجنتين
٤,٨	٢,٧	"	(١٩٦٣) شيل
٧,٨	٥,٣	"	(١٩٦٣) الكولومبيا
١٥,٧	٥,٦	الحد الأقصى	(١٩٦٣) المكسيك
٩,٥	٣,٦	بعد ١٠ سنوات	(١٩٦٣) بنما
في الدول الصناعية :			
١,٦	١,١	متد الحد المتوسط	(١٩٦٢) النمسا
٢,٨	١,٩	في المتوسط	(١٩٦٣) اليابان
٣,٥	٢,٦	"	(١٩٦٤) بريطانيا
٢,١	٢,١	"	(١٩٦٥) الولايات المتحدة الأمريكية

* متوسط دخل الفرد من الإنتاج القومي الكلي .
 ** المتوسط على أساس معلمين المرحلتين الابتدائية والثانوية معاً .

Source : United Nations, Monthly Bulletin of Statistics (May, 1967; World Confederation of Organizations of the Teaching Profession (WCOTP), Survey of the Status of the Teaching Profession in Asia (Washington D.C., 1968); WCOTP, Survey of the Status of the Teaching Profession in the Americas,

السكان . وبطبيعة الحال فان اضافة استاذ جديد الى هيئة التدريس في الجامعة سوف يكلف ميزانية التعليم فيها قدرا اكبر من ذلك بكثير . ويمكن أن نعتبر عما سبق بطريقة أخرى فنقول ان المعلمين في الدول الأفريقية - يحصلون على اجور افضل مما يحصل عليه المعلمون في الصناعية وذلك بالنسبة لما يحصل عليه الفرد العادي من السكان في كل حالة ، ومع ذلك وفي نفس الوقت فان مستوى المعيشة للمعلمين في الدول الأفريقية اقل عادة من مستوى المعيشة لنظرائهم في الدول الصناعية . وينطبق هذا القول - وان كان بدرجة اقل - على دول كثيرة أخرى نامية غير الدول الأفريقية .

ولا شك ان مثل هذا التفاوت الواضح في نسب الدخل بين اجور المعلمين وبين متوسط دخل الفرد قد ساعد على جذب الافراد للعمل في مهنة التدريس . ولكن هذه الحالة لا يمكن ان تستمر اذا ما ظل التوسع في التعليم مستمرا . فمن ناحية ، سوف لا يتوفر لنظم التعليم السبيل والامكانيات لكي تستمر في تعيين معلمين جدد بأجور لها هذا المعدل المرتفع نسبيا ، بينما عليها في نفس الوقت ان تستمر في رفع معدلات الاجور الحالية للمعلمين . بل واكثر من ذلك فطالما ان التعليم يتسع ، فان قيمة الموارد المحدودة التي تعتبر أساسا للأجور سوف تتناقص تدريجيا . ومع ذلك فان كل هذا سوف لا يغير من فكرتنا الأساسية وهي ان التعليم سوف يظل لفترة طويلة مقبلة عملا باهظ التكاليف في الدول النامية اذا ما قورن بقدرة السكان على دفع تكاليفه .

prepared by Margarita Davies (Washington, D.C.; nò date); P. Guillaumont, D. Grabe, P. Verdun, Les Depenses d'enseignement au Senegal, Monographies africaines, No. 5 (Paris : Unesco, IIEP, 1967); J. Hallak, R. Poignant, Les Aspects financiers de l'enseignement dans les pays africains d'expression française, Monographies africaines, No. 3 (Paris : Unesco, IIEP, 1966); OECD Educational Planning and Economic Growth in Austria, 1965-1976 (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1968); United Kingdom, Department of Education and Science, Statistics of Education, 1965 (London) pts I and 11; United States, Digest of Educational Statistics (Washington, D.C., 1965).

ويمكن أن ننظر الى نفس الفكرة السابقة من زاوية أخرى في ضوء التركيب السكاني في كل من الدول النامية والصناعية ، وفي هذه الحالة سوف نجد أن نسبة صفار السن في الدول النامية اكبر . فمثلا نجد في الاحوال العادية أن نصف عدد السكان في الدول النامية من فئة عمر ١٩ سنة أو اقل ، بينما متوسط العمر بالنسبة لمعظم الدول الصناعية هو في حدود ٣٠ الى ٣٥ سنة . ومعنى ذلك أن السكان في سن العمل في الدول النامية وهم نسبيا اقل ، يتنبى أن يتحملوا عبئا أكبر في الدعم والتعليم ، ويدخل في ذلك بطبيعة الحال دعم التعليم وتمويله لبقية الأفراد من السكان ممن هم دون سن العمل . ولتوضيح هذه النقطة نذكر بعض امثلة ، ففي فرنسا وجمهورية ألمانيا الفيدرالية نجد مقابل كل طفل في سن المدرسة حوالى خمسة أفراد من السكان في سن العمل ، بينما في غانا والهند والمملكة المغربية ينخفض هذا الرقم الى حوالى النصف ، أى يقابل كل طفل منها في سن التعليم حوالى ٢½ من الافراد البالغين في سن العمل (١) .

ورغم هذا الصياء الثقيل فان الخطوط العامة لنفقات التعليم في الدول النامية توضح انها قد ارتفعت بالنسبة لمواردها الى درجة اكبر مما حدث في الدول الصناعية . ويوضح شكل (١٤) عينة لهذا القول . ورغم أن الكثير من الأرقام والصور الموضحة في هذا الشكل يحتمل أن تحتوى على نسبة خطأ كبيرة إلا أن الصورة العامة التى تنقلها يمكن الاعتماد عليها الى درجة معقولة . ففي معظم هذه الدول زاد ما يصرف على التعليم خلال فترة تمتد فقط من خمس الى عشر سنوات الى ضعف أو ثلاثة أضعاف ما كانت تنفقه على التعليم قبل هذه الفترة (٢) . ففي عدد كبير من دول امريكا اللاتينية يصل الآن نسبة ما يصرف على التعليم بين ٣ الى ٤ في المائة من الانتاج القومى الكلى بينما كانت هذه النسبة في اوائل الخمسينات تتراوح من ١ الى ٢ في المائة فقط . وفي بعض دول كالمكسيك وهندوراس يصل ما ينفق على التعليم الآن حوالى ٢٥٪ من ايراداتها العامة Public revenues . وفي نفس الوقت وصل ما تنفقه بعض الدول الافريقية على التعليم - ويشمل ذلك ما تحصل عليه من معونات اجنبية - الى نسبة عالية تعادل ٦ في المائة أو أكثر من انتاجها القومى الكلى ، وما يعادل الخمس أو اكثر من الموارد المالية العامة . ورغم ذلك فمازال الطريق امامهم

See Appendix 23.

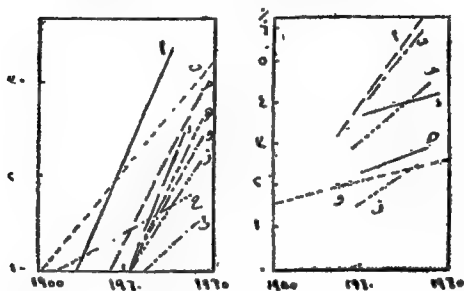
(١) أنظر الملحق رقم (٢٣)

See Appendix 24.

(٢) " " " " (٢٤)

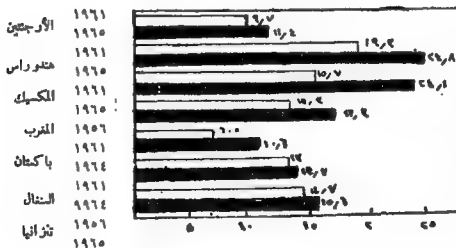
(شكل ١٤) إجمال النفقات التعليمية في الدول النامية

نسبة إلى الانتاج القوي الكلي والدخل القوي بالمقادير المطلقة



١ - تونس ٥ - كولومبيا ١ - باكستان ٥ - بوليفيا
 ب - السنغال ٥ - الهند ٥ - الهند ٥ - فنزويلا
 ج - فنزويلا ٥ - المكسيك ٥ - تونس ٥ - نيجيريا
 د - سايل المايج ٥ - ليبيا ٥ - السنغال ٥ - المكسيك

نسبة إلى الميزانية الكلية العامة



طويلا لتحقيق حاجاتهم وأهدافهم التعليمية ، ويحلون بعض الأمل : أن تستطيع هذه الدول تحقيق ذلك .

إن القادة في كثير من الدول النامية قد أصبحوا اليوم على معرفة جيدة بحقائق الحياة الاقتصادية الجسيمة التي تواجههم . وهم يدركون أن تحقيق أهدافهم التعليمية سوف تحتاج إلى وقت أطول مما كانوا يأملون ؛ ولكنهم يمشون في شجاعة وتصميم للوصول إليها . وقد يحتاج الأمر إلى شجاعة شخصية وسياسية من جانب هؤلاء القادة ليعلموا إلى شعوبهم في إخلاص وإصرار أن الآمال ومستويات الطموح التعليمية ينبغي أن تتلاءم مع مستويات اقتصادية وجدول زمني لتحقيقها أكثر واقعية .

ويجدر بنا في هذا الصدد أن نبحث سريعا الأهداف التعليمية الإقليمية الطموحة التي تبنتها منذ سنوات قليلة ماضية مؤتمرات اليونسكو لوزراء التربية والتعليم في أمريكا اللاتينية وآسيا وإفريقية . ولا شك أن هذه الأهداف قد استلحت الجهود التعليمية في كثير من هذه الدول إذ تبين الإحصائيات أن مزيدا من التقدم قد حدث فعلا في تحقيق الأهداف طويلة الأجل الخاصة بالتوسع في التعليم وزيادة نسبة التيد فيه ، وأنه بالنسبة للتعليم الثانوي فقد سبق التوسع الجدول الزمني الرسم له . وحديثا درس خبراء الإحصاء في منظمة اليونسكو المتطلبات المالية للسير بالجدول الزمني نحو تحقيق أهدافه حتى عام ١٩٧٠ . وأوضحت النتائج أنه لتحقيق هذا الجدول فإن ذلك يتطلب من الدول الإفريقية كمجموعة - ورغم التفاوت فيما بينها - أن تصرف حوالي ٧٪ من دخلها القومي الكلي على التعليم . ونفس الشيء بالنسبة لمجموعة دول أمريكا اللاتينية ومجموعة الدول الآسيوية ، إذ يلزمها أن تصرف على التعليم ٤٣٪ ، ٢٦٪ من الدخل الكلي على الترتيب . وهندل سوف تصل نسبة المشاركة في التعليم الابتدائي ٧١٪ في إفريقية ، ٧٤٪ في آسيا ، ١٠٠٪ في أمريكا اللاتينية وذلك بالنسبة للمجموعة الكلية في سن هذا التعليم (١) . ورغم هذا فإن هذه الأرقام والنسب يمكن أن تقلل من حقيقة الحالة ، وذلك لأن الافتراضات الاقتصادية التي تقوم عليها هذه التقديرات تميل إلى جانب التفاؤل . فقد افترض مثلا أن يكون هناك نمو سنوي مدعم بمعدل ٥٪ بالنسبة لأمريكا اللاتينية وآسيا ، ٣٩٪ بالنسبة لإفريقية . كما افترض أيضا أنه بواسطة مستحدثات ومبتكرات تعليمية ،

See Appendix 25.

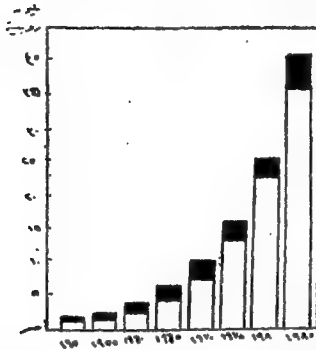
(١) أنظر الملحق رقم (٢٥)

ومن طريق تعديلات تعليمية أخرى مختلفة سوف نستطيع أساساً أن نحافظ على تكلفة الوحدة (التلميذ) ونحول دون ارتفاعها . ويستثنى من ذلك بعض ارتفاعات بسيطة بالنسبة للتعليم الابتدائي في أفريقية والتعليم الابتدائي والعالي في آسيا . وهذه التقديرات بطبيعة الحال لا تنبئ بما سوف يحدث مستقبلاً ، كما أنها لا تزعم لنفسها أن تكون خطة عمل ، ولكنها تكشف بشكل آخاذ وملفت للأنظار مدى ضخامة الاقتصاد وأعمال التدبير والتوفير اللازمة لتحقيق الأهداف التي رسمت للتعليم منذ عدة سنوات .

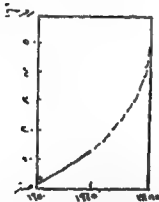
ونذكر هنا حالة الهند ، وهي حالة تلقى باضواء مفيدة على طول المشكلة التي نبهنا في هذا الفصل . أن اللجنة المشكلة حديثاً للتعليم في الهند لم تكن لديها الشجاعة فحسب لتحديد الزيادات الكبيرة في القيد بالمدارس والتحسينات في نوعية التعليم التي تراها ضرورية حتى عام ١٩٨٥ ، وإنما كان لديها أيضاً من الشجاعة ما جعلها تحدد مضامينها الاقتصادية الهائلة والجسيمة . ويلخص شكل (١٥) هذه الأمور . وهو يوضح أنه لكي تحقق أهداف الخطة التعليمية في الهند يلزم أن تزداد نفقات التعليم عموماً - وعلى افتراض ثبوت الأسعار - إلى ستة أضعاف ، وأن تزداد نفقات التعليم للنرد Per Capita إلى خمسة أضعاف وذلك خلال الفترة من ١٩٦٥ - ١٩٨٥ . ولو أننا افترضنا على أحسن الأحوال أن اقتصاد الهند سوف ينمو سنوياً بنسبة ٦٪ خلال هذه الفترة ، فإن نفقات التعليم سوف تزداد من ٢٩٪ من الإنتاج القومي العام إلى ٦٪ منه في عام ١٩٨٥ . وأن أمة على معرفة ووعى بهذه الحقائق الصعبة ينبغي لها أن تكون مفعمة بالآيمان الراسخ والشجاعة والثقة لتحديد لنفسها هذا المسار التعليمي البالغ الطموح .

وإن الأدلة التي استطعنا جمعها وتقديرها فيما يتصل بموضوع هام كالمخدرات المالية في التعليم واتجاهات التكلفة فيه قد أوصلتنا ، بكل أسف ، إلى صورة للمستقبل غير مستقرة وعلى الأخص عندما نطبقها على الدول النامية . وإذا ما أصبح هناك في هذه الدول عدد كاف من الأفراد على معرفة ووعى بهذه الصعوبات وعقدوا العزم على بذل المزيد من الفكر والجهد والعمل للتغلب عليها فإن هذه الصورة المتعمة يمكن أن تقل فيها الإفلال ويكثر فيها اللعنان . ويمكن تحقيق ذلك إذا ما استطعنا أن نقوم بالإجراءات الآتية : زيادة كبيرة في العونات الخارجية للدول النامية ، خفض سريع وفي كل مكان من العالم للنفقات العسكرية المرتفعة وإعادة توزيعها للأغراض السلمية ، التمهيل بالنمو الاقتصادي ، وإدخال تحسينات

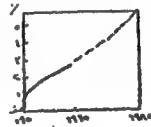
شكل ١٥
 الزيادة المتوقعة لنفقات التعليم في الهند
 ١- أجمالي النفقات على التعليم ١٩٥٠ - ١٩٨٥



٢ - نفقات التعليم
 للتلميذ الواحد



٣ - نسبة نفقات التعليم
 إلى الدخل القومي*



Source : India, Report of the Education Commission (1964-1966)
 op. cit., (New Delhi : Ministry of Education).

* على افتراض أن معدل النمو السنوي للإنتاج القومي الكلي في الفترة من ١٩٦٥ - ١٩٨٥ هو ٧٪.

أساسية وهامة لرفع كفاية النظم التعليمية . ولكن بالنظر إلى الأشياء القائمة في وقتنا الحاضر فإن الجمع بين مثل هذه الإجراءات وتنفيذها يبدو حلمًا واملًا بعيدًا ، لأنها لا تمثل أساسًا واقعيًا لتخطيط تعليمي وسياسة تعليمية سريعة ومباشرة .

ويكفي ما سبق ذكره في هذا الفصل عن المدخلات في نظم التعليم وننتقل بعد ذلك إلى دراسة وفحص ما يحدث وما يحتمل أن يحدث على الجانب الآخر من العملية التعليمية وهو ما أشرنا إليه باسم المخرجات التعليمية أو مخرجات النظم التعليمية . أما العملية التعليمية ذاتها التي تقع بين هذه المدخلات والمخرجات فسوف نتناولها أيضًا في فصول تالية .

الفصل الثالث

مخرجات النظم التعليمية

صعوبات قياس المخرج التعليمي :

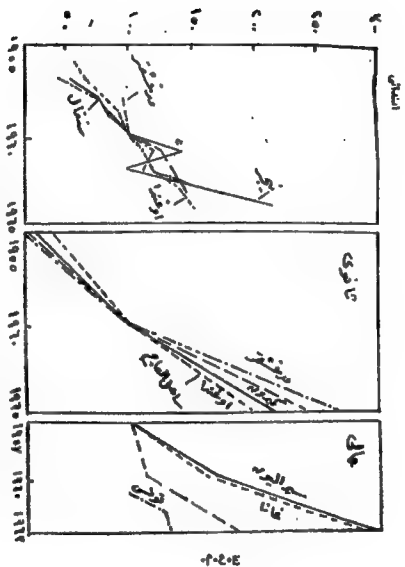
يصعب بل ويستحيل أن نقيس بواسطة أى مقياس معروف لنا حاليا المخرج الكامل والآخر الحقيقي لنظام تعليمي معين . ويمكن أن ندرك بعض ما تتضمنه مثل هذه العملية لو أننا تصورنا مدرسة تتكون من تلميذ واحد فقط ثم تساءلنا في يوم تخرجه عن نوع المخرج التعليمي الذي حصل عليه . وثاني الاجابة . عادة بان هذا المخرج يشتمل على اشياء كثيرة ومتعددة ، ومنها على سبيل المثال ، القائق والمفاهيم التي تعلمها ، وأساليب التفكير التي اكتسبها . والتغيرات السلوكية التي حدثت فسي نظره الى الامور وفي قيمه واتجاهاته ومطامحه وسلوكه الذاتي . واذا ما تسائل البعض بعد ذلك عن الكيفية التي سوف تؤثر بها كل هذه الاشياء في حياة التلميذ المستقبل ، وفي أسرته . وفي المجتمع فان صعوبة الاجابة عن مثل هذا التساؤل تتضاعف عدة مرات ، وذلك لأن مثل هذه العلاقات بين السبب والنتيجة او بين العلة والمحلول Cause and effect في معظم الحالات تكون غير واضحة ، مثلها كمثل خط نرسمه على صفحة الماء . واذا كان من الصعب تحديد هذه المسائل في حالة تلميذ واحد فقط ، فانه ولا شك سوف تصل الى درجة متناهية من الصعوبة وستبث على الحرية ، فلنما يتكون المخرج التعليمي من افواج من التلاميذ كثيرة العدد تتدفق خلال مسالك تعليمية متنوعة تختلف في مدة دراستها .

وهكذا فان التقدير الشامل والدقيق لمخرجات أى نظام تعليمي امر مستحيل تقريبا ، ورغم ذلك فانه من الممكن أن نحصل على تقدير تقريبي له قائده . وهذا التقدير مفيد اساسا ، رغم أنه ناقص وغير تام ، لأنه يظهر مجموعة من المؤشرات التي يمكن استخدامها لتدل على مدى سلامة المخرج والانتاجية في نظام تعليمي معين ، وهذا ما سنتناوله فيما يلي .

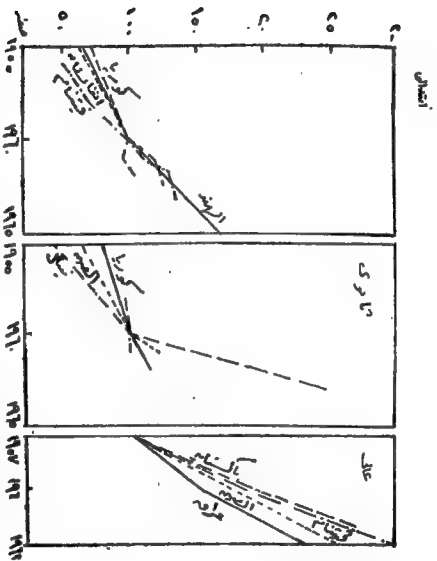
ان اسهل قياس لمخرج النظام التعليمي هو عدد التلاميذ الذين

ينخرجون فيه . وبعض التلاميذ يتركون التعليم مبكرا وقبل ان يكملوا مدة الدراسة المحددة لمرحلة تعليمية معينة . وهؤلاء هم المتسربون Dropouts والراسبون Failures . ويتوقف ذلك على ما اذا كانوا قد تركوا التعليم باختيارهم أم ان النظام التعليمي قد نبذهم وأجبرهم على ترك التعليم من خلال أساليب الامتحانات وتقدير الدرجات . وهناك تلاميذ آخرون يكافحون من أجل مواصلة تعليمهم وإتمامه بالنسبة لمرحلة تعليمية معينة ، وبعد ذلك اما ان يتركوا التعليم عند نهاية هذه المرحلة وينخرجون الى العمل في الحياة ، واما ان يبقوا ويواصلوا التعليم في المرحلة التعليمية التالية .

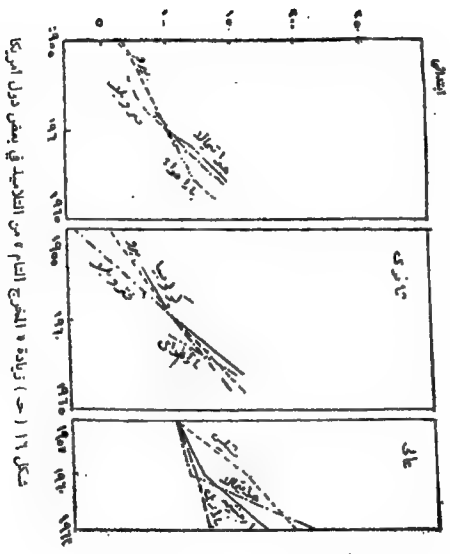
وانه لمن المهم ان نميز بين منتجات تامة واخرى غير تامة ، ومن المسلم به ان الذين لا يكملون التعليم في مرحلة معينة لا يمثلون فاقدا تاما . فهؤلاء يحملون معهم قدرا مفيدا من التعليم ويتناسب هذا القدر كثرة او قلة مع المدة التي قضوها في التعليم ، حتى اذا لم يزودهم النظام التعليمي بكل ما قصد الى تحقيقه . فیر ان النقطة الهامة هي ان المجتمعات والنظم التعليمية ذاتها تميز تمييزا حادا بين المنتجات التامة وغير التامة . ففي كثير من المجتمعات النامية نجد ان مجرد التردد على المدرسة وتعلم القراءة تجعل الفرد متميزا وتصله بالمعلم الحديث وتمطيه مكانة خاصة . واذا ما التحق بالمدرسة الثانوية او الجامعة فان ذلك يمكن ان يضعه ضمن فئة صغيرة من « صفوة المتعلمين » المتميزة في المجتمع ، حتى اذا لم يتم الفرد تعليمه الى نهاية هذه المراحل التعليمية . وفي مجتمعات ترتبط فيه المستويات التي يحققها التعليم - ممثلة في الشهادات والدرجات العلمية التي يحصل عليها الفرد - ارتباطا وثيقا بفئات وانواع معينة ومفضلة من الوظائف والمكانة الاجتماعية ، ينتظر ان يكون للفرد الذي يتم تعليمه مستقبل وظيفي مرموق أكثر قيمة ومكانة من الآخرين الذين لم يتموا تعليمهم . ومن ناحية أخرى ، فان الفرد الذي يتسرب من التعليم أو يرسب فيه انما يحرق في الواقع جسورا هامة متصلة بالمستقبل . وعندما يتعرض كل ذلك للخطر بما في ذلك المكانة الاجتماعية للأسرة ككل ، فائنا لا نجد صعوبة في تفسير تزايد القلق كلما اقتربت مواعيد الامتحانات والقبول بالمدارس سواء كان ذلك في دار السلام ، أو في باريس ، أو في مدينة أوك بارك بولاية إلينوى بالولايات المتحدة الأمريكية . وان هذه الانواع من القلق والمطامح في نفس الوقت ، كما أوضحنا في مناقشتنا لمسألة الطلب الاجتماعي على التعليم ، كانت هي القوى الرئيسية التي أدت الى زيادة كبيرة في أعداد



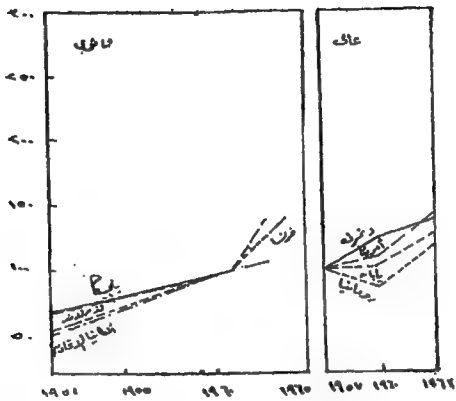
شكل ١٦ (١) زيادة و المخرج التام و من التلاسيد في بعض دول افريقيا



شكل ١٦ (ب) : زيادة المخرج الخام من التلاميذ في بعض دول أمريكا



شكل ١٦ (ح) زيادة المخرج التام من التلايد في بعض دول أمريكا



شكل ١٦ (٢) زيادة « المخرج التام » من التلاميذ في الدول الصناعية

المقيدين بالتعليم والمتخرجين فيه في مختلف أنحاء العالم خلال العشر سنوات الماضية .

وتوضح اشكال ١٦ (ا،ب،ج،د) ارتفاع المخرجات التامة في عينة من الدول في مناطق مختلفة من العالم وذلك في الاعوام الاخيرة . وكما هو متوقع فان المخرجات من المدرسة الابتدائية قد ارتفعت ارتفاعا كبيرا في المناطق النامية ، وذلك لان التعليم الابتدائي قد بدأ فيها منذ عشر سنوات بامدادات تقل كثيرا من الاعداد التي يمكن ان يشملها هذا التعليم اذا عمم . ولا يزال الطريق أمامها طويلا لتعميم هذا التعليم يشمل جميع الاطفال في سن التعليم . أما بالنسبة للتعليم الثانوي والعالي فقد ارتفع مخرجه ارتفاعا كبيرا في جميع المناطق . وقد أصبح الهرم التعليمي في عدد كبير من الدول أكثر امتلاء وبدأت اجزائه المتوسطة والعليا تشبه الى حد كبير الشكل الحقيقي للهرم بعد ان كانت في الماضي اشبه برمح رفيع مثبت فوق صندوق عريض منخفض .

وفي معظم الدول اثرت هذه الاعداد المدققة من الخريجين والتي تزايدت بكترة على « البروفيل التعليمي » للقوة العاملة ، ورفعت الى حد كبير من انتاجيتها المحتملة لسنوات قادمة . غير ان معظم النظم التعليمية على قدر ما نستطيع أن نصدر من الحكم عليها في ضوء أدلة غير كافية ، قد زاد مخرجها من المنتجات غير التامة خلال هذه الفترة . وهذه الحقيقة تكشف عن عدم التناسب بين نظم التعليم وبيناتها الامر الذي يستحق الاهتمام .

وجدير بالذكر هنا أنه حينما ناقشنا « التلاميذ » كأحد المدخلات في النظام التعليمي قارنا بين نوعين من النظم التعليمية ، أولهما « مفتوح » للفاية والثاني « انتقائي » الى درجة كبيرة . وينبغي أن نضيف هنا أنه على الرغم من أن كلا النظامين ينتج اعدادا كبيرة من المنتجات غير التامة ، الا انهما يحققان ذلك بتأثير نفسي وفيزيقي مختلف .

أولا : النظام الانتقائي : هذا النظام لا يضيق ذروعا بالتلاميذ الذين يتروكون التعليم قبل الأوان أو قبل اتمام مراحلهم المختلفة لان مهمته الاساسية بالنسبة للتعليم في المراحل بعد المرحلة الابتدائية هي ، كما سبق ان لاحظنا ، غربة التلاميذ وانتقاء القادرين والواعين منهم ليتشكل منهم في النهاية صفوة متعلمة منتقاه تقوم على توجيه شؤون المجتمع . وخلال

عمليات الغريبة والنبذ التي تتم في هذا النظام تلمع أعداد كبيرة من التلاميذ بكلمة « راسب » وذلك قبل أن تتوفر لهم الفرصة كي يختاروا بأنفسهم بين أن يواصلوا التعليم أو يتركوه ، وفي مثل هذه الظروف يمكن لهذا الرسوب أن يقعد التلميذ ويعوقه في حياته .

ثانيا : النظام المفتوح : وفي هذا النظام تكون حالات الرسوب قليلة ، ولكن حالات التسرب وترك المدرسة تكون كبيرة لان رسالة هذا النظام هي اعطاء كل طفل الفرصة لتنمية امكانياته مهما كانت الى اقصى حد ممكن . وفي حالة المعدلات المرتفعة للتسرب يمكن أن يتعرض القائمون على ادارة مثل هذا النظام لتعذيب نفسي يرجع الى شعورهم بالاثم ظلما منهم أن لهم بدا في حرمان هؤلاء المتسربين من الفرص التي كان يمكن أن تتوفر لهم في المستقبل .

وتعمر دول غرب أوروبا مثل فرنسا وانجلترا بمرحلة انتقال صعبة تغير فيها نظامها التعليمي من نظام كان في وقت من الاوقات انتقاليا للغاية الى نظام مفتوح . فقد احدثت فلسفاتها واهدافها الاجتماعية حتى الآن تغييرات عميقة تعدت التغيير في هياكل النظم التعليمية والامتحانات وأنواع الممارسات التعليمية . ويوضح نظام التعليم الفرنسي مثل هذه التغييرات وما يمكن أن تؤدي اليه ، ففي السنوات الأخيرة وسب حوالى نصف عدد طلبة الليسيه الذين جلسوا لامتحان البكالوريا Baccalauréat الذي يؤهل لدخول الجامعة . بل وأكثر من ذلك أن حوالى ٤٠ ٪ من الذين تخطوا هذه العقبة ودخلوا الجامعة لم يتمكنوا من متابعة الدراسة فيها الى ما بعد السنة الاولى الجامعية (١) . وبطبيعة الحال فان هذه المعدلات المرتفعة والمتراكمة للرسوب وجميع ما تظهره كانت موضع انتقاد شديد من جانب التلاميذ والآباء وعدد غير قليل من المربين . ومع ذلك فان هذه المشكلة لا تقتصر على فرنسا وحدها ، ويمكن أن نجدها في صورها المختلفة في معظم دول أوروبا .

وبالنسبة للولايات المتحدة الامريكية فان صورة هذه المشكلة تختلف ويمكن أن نلحظ اليها على نحو استثنائي . فلقد انزعج المليون الأمريكيون لسنوات طويلة من الأعداد الكبيرة من التلاميذ المتسربين من المدرسة

See R. Poignant, *L'Enseignement dans les pays du Marché Commun*, op. cit.

الثانوية ، وهي تمثل مرحلة التعليم الذى يلى مباشرة مرحلة التعليم الإيجابى . كما أزعجهم أيضا دافعية التعلم المنخفضة عند هؤلاء التلاميذ أنفسهم أثناء المحاولات الأخيرة المضنية لتحسينهم . ولقد انخفض خلال السنوات المعدل المرتفع للمتسربين من بين تلاميذ المدرسة الثانوية ، سواء كان ذلك نتيجة أساسية للجهود القوية من جانب المدارس لتحسين هذا الوضع أم كان نتيجة لعوامل بيئية . فمثلا ، منذ أربعين سنة نجد أن ٣٠٪ فقط من التلاميذ الذين نقلوا إلى الصف الخامس هم الذين واصلوا التعليم في مرحلة المدرسة الثانوية ، بينما ارتفعت هذه النسبة اليوم إلى ٧٠٪ (١) . ومما يثير السخرية على أية حال أنه بينما تخف حدة مشكلة المتسربين في التعليم الثانوى نجد أن هذه المشكلة أصبحت أمرا يتطلب الاهتمام في المرحلة التعليمية التالية للتعليم الثانوى . ويشغل بال المربين في الولايات المتحدة الأمريكية في هذه الأوقات أن أكثر من نصف الطلبة الذين دخلوا الكليات والمعاهد فوق الثانوية Junior Colleges لم يتجوا الدراسة فيها حتى نهايتها (٢) .

وإذا ما انتقلنا من الدول المتقدمة صناعيا إلى الدول النامية فإننا سوف نجد صورة مكبرة لنفس التعارض القائم بين الأهداف الاجتماعية والواقع التعليمى فمعظم الدول النامية تضع لنفسها كهدف نهائى أن تحقق نظاما مفتوحا للتعليم يمكن أن يخدم كل فرد إلى أقصى ما يمكنه قدراته . وهذه الدول تعلم أنها لا تستطيع أن توفر هذا النظام في يوم وليلة . ولذلك تتبع كل دولة نوعا أو آخر من الاستراتيجيات التعليمية الطويلة المدى في سبيل تحقيق هذا الهدف .

ولقد بدأت منذ وقت مبكر كل من الهند وعدد كبير من دول أمريكا اللاتينية ، على سبيل المثال ، أسلوبا تحرريا في قبول التلاميذ بالمدارس . وقد أدى هذا الأسلوب إلى اكتظاظ حجرات الدراسة بأعداد كبيرة من التلاميذ ، وارتفاع نسبة التلاميذ الذين يتروكون التعليم قبل اتمام مراحل

(١) أنظر الملحق رقم (٢٧)

(٢)

See Burton R. Clark. The Open Door College : A Case Study (New York : McGraw-Hill, 1960), and L.L. Medaker, The Junior College : Progress and Prospects (New York. McGraw-Hill, 1960).

المختلفة . وكذلك ارتفاع وتزايد الصيحات التي تنتقد انخفاض التعليم وضعف مستواه . ويوجد في هذه الدول بعض استثناءات هامة وعلى الأخص بالنسبة لعدد من المدارس الثانوية ذات السمعة والشهرة الأكاديمية القديمة ، وبعض المدارس الفنية والعلمية والمعاهد الطبية التي تتبع نظاما دقيقا للقبول يحول دون زيادة أعداد الطلاب فيها مما يمكنها من المحافظة على جودة التعليم ومستواه . غير أن مثل هذه المدارس والمعاهد ذات الشهرة الأكاديمية تكون في الواقع نظاما منفصلا قائما بذاته داخل النظام التعليمي وهي في ذلك أشبه بجزر من الجودة الممتازة وسط بحر من الضخالة والرداءة .

وبطبيعة الحال يمكن أن ندافع عن مثل هذه القضية في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية في إقامة معاهد متنوعة تتفاوت من حيث الجودة تفاوتاً كبيراً . غير أن الجودة إذا ما انخفضت عن الحد الأدنى القبول وأصبحت على نطاق واسع فإن القضية سوف تفقد ما يسند لها ويعززها . ولقد لاحظنا في حالة دول شرق أفريقية كيف أن بعض هذه الدول تحاول أن تحد من زيادة الأعداد في التعليم الابتدائي في الوقت الحاضر كإجراء مؤقت لكي تتمكن من استكمال بناء نظامها التعليمي في مراحله الثانوية والعالية . ويبدو أن جودة التعليم في هذه المراحل التي تلي مرحلة التعليم الابتدائي قد حُوِّظ عليها كما أن معدلات التسرب والرسوب وترك التعليم كانت منخفضة نسبياً . ويرجع الفضل في ذلك إلى أسلوب الفريدة الموفق في اختيار التلاميذ الذين سيواصلون التعليم في مراحله التالية .

وفي هذا النظام الانتقائي لا يتمثل الفاقد التعليمي البشري من الناحية الكمية في هذه الأعداد القليلة نسبياً من الراسبين والمتسربين . وإنما يتمثل بحق وببساطة في هذه الأعداد الكبيرة التي فشلت منذ البداية في الحصول على فرص للتعليم فيه .

وهذه مسألة من الناحية الإحصائية تثير الاهتمام ، كما أنها تثير السئري لهؤلاء الأفراد غير المحظوظين الذين تعرضت مطامعهم التعليمية للخيبة والإحباط .

ولما كانت البيانات المتوفرة عن التلاميذ المتسربين من التعليم في الدول النامية غير دقيقة ، فإن العينات الإحصائية التي يتضمنها جدول (٥)

تهدف الى اعطاء فكرة من جسامة المشكلة فحسب . ومع ذلك يمكن ان نقول دون تردد ان التوسيع في المرحلة الابتدائية يشكلون في حقيقة الامر اعدادا هائلة في جميع الدول النامية ، وذلك مهما كانت عليه سياسة القبول في المرحلتين الثانوية والعالية . وليس من المستغرب او غير الطبيعي ان نجد في دولة معينة من هذه الدول ان نصف عدد التلاميذ على الاقل الذين التحقوا بالصف الاول الابتدائي يتركون المدرسة قبل اتمام الدراسة في الصف الرابع ، وحتى قبل ان يكتسبوا الالام الكافي بالقراءة والكتابة . ومن المشكوك فيه القول ان استثماراتهم في التعليم في مثل هذه الحال قد فقدت تماما ، ولكن الذي لا شك فيه هو ان جزءا كبيرا منها قد فقد ، وان هذا الجزء المفقود يمثل جزءا كبيرا من جملة الاستثمارات في التعليم في هذه الدول . بل والاسوا من هذا ان معظم هؤلاء الاطفال الذين يتركون التعليم في سن مبكرة يحكم عليهم بالانضمام الى صفوف الامية الدائمة بين الكبار مكونين بذلك جيلا عارما من الاميين . وبقي ان نضيف الى كل ما سبق ان الارقام الدالة على هذا النقص التعليمي في جدول (٥) تخفى حقيقة اجتماعية هامة وهي ان معدل هذا النقص يميل الى الارتفاع اكثر في المناطق الريفية منها في المناطق الحضرية ، كما انه بالمقارنة بين البنين والبنسات نجد ان هذا المعدل في حالة البنات اكبر نسبيا ، ويتوقف ذلك على الاتجاهات التقليدية المحلية تجاه المرأة .

مشكلة التسرب وصورتها في المستقبل :

ما هي الصورة التي يمكن ان تكون عليها مشكلة التسرب في التعليم في الاموم المقبلة ، يمكن ان نتوقع فعلا زيادة مستمرة وفي كل مكان في العالم في اعداد التلاميذ الذين سوف يستمرون في التعليم حتى اتمام مراحلهم المختلفة . ويرجع ذلك الى ضخامة اعداد التلاميذ الموجودين حاليا في مراحل التعليم وأنواعه المختلفة ، وكذلك الى ضخامة الاعداد التي تنتظر الالتحاق بالتعليم في مراحلهم المختلفة . وبطبيعة الحال سوف يتوقف معدل الزيادة على عوامل كثيرة خاصة بكل دولة ومن هذه العوامل على سبيل المثال تمويل التعليم ، واتجاهات الريادة في السكان وطبيعة التركيب السكاني ، والتوسع في حجم التعليم ، وشروط القبول وأنواع الامتحانات ونظمها .

وبدو الصورة اقل وضوحا بالنسبة للتلاميذ الذين سوف يتركون التعليم خلال مراحلهم المختلفة . واذا كانت الخبرة التي مرت بها الولايات

جدول رقم (٥)
النسبة المئوية للتسرب في التعليم الابتدائي في بعض الدول النامية

الصف					الدولة
الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	
<u>إفريقية:</u>					
٢١,٨	١١,٧	٩,٦	٧,١	٨,٠	جمهورية أفريقية الوسطى
٢٤,٥	١٢,٨	١٠,٧	١١,٠	٥,٧	داهومي
١٨,١	١٠,٦	١٣,٦	٢٣,٤	٩,٢	ملايشتير
١٢,٦	٤,٨	١٢,٠	٥,٠	١١,٩	النيجر
٣,١	١,٩	١,٠	٢,٠	١٠,٩	نوروجو
١٩,٢	١٧,٣	٧,٣	١٨,٧	٨,٤	فولتا العليا
<u>آسيا :</u>					
٤,٠	١,٥	٢,٠	٧,٠	٤,٠	أفغانستان
١٥,٦	٧,٥	٩,٧	١٠,٦	٨,١	سيلان :
١٧,٤	١١,٤	١١,٧	١٢,٨	٩,٨	(في الحضر)
٩,٢	٦,٨	٧,٦	١٠,٠	٨,٥	(في الريف)
١٢,٠	٥,٠	٦,٠	—	٦,٠	الفلبين
					تايلاند
<u>أمريكا اللاتينية :</u>					
١٣,٤	٥,٦	٧,٨	١٠,٠	١٠,١	الأرجنتين
٧,١	١٠,٦	١٠,٨	١١,٥	١٠,٧	كوستاريكا

Sources : (Africa) : IEDES, Les Rendements de l'enseignement du degré en Afrique Francophone, III (Paris, 1967) ; (Asia : Afghanistan and Ceylon) : Unesco, «The Problem of Educational Wastage at the First Level of Education in Asia,» in Bulletin of the Unesco Regional Office for Education in Asia, Vol. I, No. 2 (Bangkok, 1967) ; (Philippines and Thailand) : Ministry of Education, Japan, in cooperation with Unesco, Education in Asia (Tokyo 1964), p. 63 ; (Latin America, Argentina) : Consejo Nacional de Desarrollo, Education, recursos humanos y desarrollo economic y social (Buenos Aires, 1966), p. 42 ; (Costa Rica) : unpublished data. 1966), p. 42 ; (Cosa Rica) : unpublished data.

المتحدة الأمريكية لها إبرة دالة في هذا الصدد ، فإنه يمكن أن نتوقع زيادة مشكلة الرسوب ومشكلة التسرب وترك التعليم لأعداد كبيرة من التلاميذ في مراحل التعليم الثانوى والعالى وذلك في عدد كبير من النظم التعليمية في دول غرب أوروبا . وسوف تزداد المشكلة حدة كلما ارتفعت معدلات التقييد في التعليم وكلما زاد امتلاء الهرم التعليمى وأصبح أكثر تضخما . ويمكن لهذه الدول أن تخفف من هذه المشكلة لو أنها أسرعت في تعديل البناء التعليمى وتطوير الاداء التعليمى وأساليب الامتحانات بما يتلاءم والتلاميذ الجدد الذين يلتحقون بمراحل التعليم المختلفة . وسوف تستمر الولايات المتحدة الأمريكية ولا شك في صراع مع مشكلة التلاميذ الذين لا يواصلون تعليمهم في المرحلة الثانوية والمرحلة العالية ، ونتيجة التوسع الطبعى فى التعليم العالى سوف تزداد انزعاجا ازاء الحالات الكثيرة من طلبة الدكتوراه الذين لم يتموا دراستهم بنجاح .

وأما الصورة بالنسبة للدول النامية فإنه من الصعب التنبؤ بانخفاض سريع في المعدلات المرتفعة لظاهرة التسرب في المرحلة الابتدائية ، وذلك رغم أن المعدل يمكن أن ينخفض تدريجيا في كثير من هذه الدول . وعلى الأخص في الدول التى تستخدم سياسة اجتماعية معينة لنقل التلاميذ من صف الى آخر بدلا من الامتحانات وقبورها المعروفة .

وعلى إبرة حال فإن معلوماتنا عن هذه الظاهرة في كل دولة ما زالت قليلة ومحدودة . فمثلا هناك عدة تساؤلات كالآتي . الى أى مدى تعزى هذه الظاهرة الى العوامل الثقافية والاقتصادية الخاصة بكل دولة ؟ وإلى أى مدى تعزى الى طرق التدريس غير الجيدة وغير المشوقة للتلاميذ وعلى الأخص في المناطق الريفية ؟ أن الإجابة عن مثل هذه الأسئلة تفتقر الى كثير من الدراسات والبحوث المحلية . ونحن في نفس الوقت نحتاج الى معرفة أكيدة عن أفضل الاجراءات التى يمكن اتخاذها لتصحيح هذه المشكلة . ومعرفة ما سوف تكلفه مثل هذه الاجراءات وإلى أى درجة يمكن أن تكون فعالة .

ومع ذلك ، فإن بعض هذه الدول اذا ما استطاعت أن تنجح فجأة في التغلب على مشكلة التسرب من التعليم في المرحلة الابتدائية ، فإنها سوف تواجه بمشكلة أخرى لها نفس الجسامة . ونضى بها توفير ما سوف يحتاج اليها النظام التعليمى من موارد مالية ومعلمين وموظفين لكى يستوعب أعدادا وفيرة من التلاميذ في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية . وإذا

كان لمة شيء مفيد لمشكلة التسرب فهو أن كثرة تسرب التلاميذ من مستويات التعليم الموجودة في أسفل السلم التعليمي قد خففت من الضغوط على مستويات التعليم التي تعلوها في هذا السلم .

وأنه لمن الصعب على كثير من الدول النامية أن تضع في المستقبل قيودا على القبول والامتحان في التعليم الثانوى والعالى ، بينما كانت تتبع قبل ذلك سياسة مفتوحة غير مقيدة للقبول . ومن ناحية أخرى ، يمكن لهذه الدول أن تنجح في استخدام أسلوب انتقائي متشدد بالنسبة لمصاهد التعليم الجديدة الأكثر تخصصا ، وذلك من أجل المحافظة على أعداد التلاميذ فيها في حدود المعقول وبحيث يسمح هذا بالمحافظة على نوعية التعليم فيها وجودته . غير أن مثل هذا الاجراء سوف يضع ضغوطا أكثر على القبول في المعاهد العالية الأخرى والتي سوف تصبح الوعاء الذى تصب فيه جميع الحالات التى فشلت في دخول المعاهد العليا والكلية التى يتم فيها القبول على أساس انتقائي . وفي أمريكا اللاتينية والهند يمكن أن نجد أمثلة ناجحة لسياسة انتقائية للقبول في التعليم العالى تستند الى أساس من الفهم السليم للخبرة والاقتصاد وأصول التعليم . ولكن يبدو أن العقبات العملية والسياسية لاتباع مثل هذه السياسة في القبول تكاد تكون صعبة التدليل . ومن ناحية أخرى ، ففى معظم الدول الإفريقية التى تتمسك بسياسة انتقائية مدققة . ويمكن لها أن تحافظ فعلا على نوعية جيدة في التعليم ، وأن تتجنب عدة مشكلات أخرى ذات صلة بهذا الموضوع . ولكن إزاء الضغوط على طلب التعليم التى ترتفع وتزداد بشدة في وقتنا الحاضر وفي المستقبل فقد يصبح من الصعب جدا عليها أن تدمم بقاء واستمرار مثل هذه السياسة الانتقائية في القبول .

ومن المسلم به كما أشرنا من قبل أن الأرقام والبيانات الخاصة بعدد المتخرجين في مراحل التعليم وعدد حالات التسرب فيها تعتبر بمثابة مؤشرات مفيدة لمخرجات أى نظام تعليمى معين . ولكنها في حد ذاتها لا تزودنا بأساس كاف لتقييم الاداء التعليمى في هذا النظام . وبطبيعة الحال لا يمكن لنوع واحد من المؤشرات أن يقوم بمثل هذا العمل . وبالتالي ينبغى أن نفحص مؤشرات متنوعة كلما توافر لنا ذلك ، وأن نقيم حكمنا على الاداء التعليمى على أساس فحص هذه المؤشرات ودلالاتها مجتمعة .

واستمرارا في بحث هذا الموضوع ننتقل الى السؤال التالى : الى أى مدى تلائم مخرجات التعليم حاجات التنمية القومية والقوى العاملة اللازمة لهذه التنمية ؟

التعليم واعداد القوى العاملة

علامات ملامة التعليم لهذه الوظيفة :

هناك افتراض اساسي يقوم عليه الاعتقاد بأن التعليم نوع من الاستثمار الجيد في التنمية القومية ، وهو اعتقاد يشيع وينتشر الآن بين رجال التربية والاقتصاد في جميع أنحاء العالم . وينص هذا الافتراض على أن نظام التعليم سوف ينتج اتواها ومقادير من الموارد البشرية يتطلبها النمو الاقتصادي ويفتقر اليها وان الاقتصاد سوف يستخلم هذه الموارد البشرية في الحقيقة استخداما حسنا . ولكن لنفترض أن ما يحدث هو العكس من ذلك تماما ، أى لنفترض أن النظام التعليمي أنتج « خليطا » من القوى البشرية مختلفا عما نحتاجه ، أو لنفترض أنه أنتج الخليط الصحيح ولكن الاقتصاد لم يستخدمه الاستخدام السليم . ما الذى يترتب على ذلك ؟ سوف نحوم الشكوك حول انتاجية التعليم وتثار حول مدى فاعلية وجدوى ما وضع فيه من استثمار .

ان هذا هو ما يحدث تماما اليوم في كثير من الدول ، فنظم التعليم فيها مقصرة للغاية في انتاج الانواع الصحيحة التى تحتاج اليها من القوى البشرية بل والاعداد الكافية منها لاحداث افضل تنمية ممكنة . وبنفس الدرجة فان الهياكل الوظيفية وحوافز العمل ضعيفة في تكوينها بحيث لا تستخدم الافراد المتعلمين على افضل نحو ومن ثم تخدم الاحتياجات الحقيقية للتنمية . وينبغي ان نسلّم مرة اخرى بان الادوات التى نستخدمها في القياس ليست دقيقة وعلى الرغم من هذا كله فانه في الامكان في الوقت الحاضر ان نميز علنا من المؤشرات أو الدلالات العملية التى توضح عدم التوافق بين ما يخرجه نظام التعليم من افراد متعلمين ، وما يمكن للاقتصاد ان يستخدمه في هذه اللحظة ، أو ما سيحتاج اليه نموه في المستقبل . ولا يمكن أن يكون التطابق تاما بين هذين الامرين تماما ، كما لا يمكن في برهة وجيزة ان نذكر الاحتياجات المستقبلية من القوى العاملة . وقد لا نحتاج الى التطابق التام بين هاتين الناحيتين اذ يكفى الآن ان نعرف على النواحي الرئيسية التى يظهر فيها ضعف التوافق بين التعليم والاقتصاد أو التى يحتمل ان يصبح التوافق بينها ضعيفا في المستقبل وهذه خطوة كبيرة الى الامام . وهذه النواحي التى تمرقنا عليها نتخذ اساسا عمليا لاحداث التغيرات والتعديلات اللازمة في النظام التعليمي بحيث تزيد من اسهاماته المستقبلية في التنمية القومية .

فوائد دراسات القوى العاملة ونواحي التصور فيها :

ان تقدير الاحتياجات على أساس دراسات وبحوث القوى العاملة لا يكشف من الحقيقة ، فمن المعروف في مجال تخطيط القوى العاملة ان لها حدودها فهي لا تخطو من الفموض والالتباس وعدم الدقة . وفضلا من ذلك فان هذه الحقيقة تصدق أيضا بالنسبة للمؤشرات والدلالات التشخيصية لهذه الدراسات . ذلك أن هذه الدراسات تفيد في الكشف من نواحي الخطأ والقصور التي ينبغي تصحيحها في نظام تعليمي معين بدرجة أكبر من فائدتها في الكشف من النواحي السليمة التي ينبغي الإبقاء عليها ومع ذلك فان دراسات القوى العاملة وتحديد الاحتياجات المستقبلية منها مع ادراكنا وومينا بالنواحي السلبية في هذه الدراسات ، يمكن أن تكون مفيدة ، ولا غنى عنها في عمليات التخطيط التعليمي .

وقد كشفت معظم الدراسات التي أجريت على القوى العاملة حديثا في الدول النامية والدول الصناعية من وجود تباين كبير - سواء كان ذلك بالنسبة للحاضر أم للمستقبل - بين نمط المخرج التعليمي وبين نمط القوى العاملة التي يحتاج اليها النمو الاقتصادي . وإذا استعرنا لفة الأوركسترا السيمفونية فانتنا نقول أن هذه الدراسات قد كشفت عن وفرة في لامي الألى الزمار والبوق وقلة في لامي الكمان . وقد أوضحت الدراسات من ناحية وجود وفرة وكثرة من خريجي المدرسة الثانوية التي تعد لتلاميذها اعدادا كلاسيكيا ليلتحقوا بالجامعة ، ويقابل ذلك وفرة من خريجي الجامعات من كلية الآداب والحقوق ، وهي وفرة تزيد كثيرا عن مقدار الحاجة الفعلية لهم . ويوجد في بعض دول أمريكا اللاتينية عدد كبير من الأطباء يبدو ان مزاوتهم للطب أمر بعيد الاحتمال ، وإذا فرض واستطاعوا أن يمارسوا مهنتهم فان ذلك سوف يكون بعيدا عن المناطق الريفية التي تشتد حاجتها اليهم . ومن ناحية أخرى أوضحت هذه الدراسات وجود نقص نسبي وبصفة عامة في الفنيين في المستوى المتوسط في مجالات العمل المتعددة في الوقت الحاضر ، وأن هذا النقص سيستمر في المستقبل وذلك في ضوء ما تخرجه الجامعة من مهندسين . كما كشفت هذه الدراسات من وجود نقص في القوى العاملة المتخصصة في مجالات الصحة والزراعة وغيرها من المجالات التي تعتمد على الرياضيات والعلوم ، والتي تحتاج اليها بشدة لافراض التنمية القومية . ونحن لا نعالج هنا مسألة أهمية و عدم أهمية خريجي الآداب بالنسبة لعمليهم ، فان أهميتهم فنية من البيان . ولكن المسألة هنا تتصل بالتوازن بين هذه المجالات

الادبية وغيرها من المجالات الاخرى ، على ان التطرف في الاتجاه المضاد يمكن ان تكون له نفس الخطورة .

، وان وجود مثل هذه المفارقات الصريحة واضح لا يحتاج الى اساليب احصائية معقدة ، لان وجودها واضح ظاهر لاي مراقب على علم بالمشكلة ، اذ يستطيع بنفسه ودون هذه الاساليب ان يشاهدها . غير انه لكي يصحح هذا الموقف ، بالتخطيط المبني على الفكر والفعل فانه من المفيد ان يحصل على مقياس جيد على قدر الامكان وذلك بغية ترتيبها حسب اهميتها وهذه هي النتيجة التي توصل اليها المعهد الدولي للتخطيط التعليمي IIEP بعد فحصه للدراسات القوي العاملة في عدة دول في كل من افريقيا وآسيا واوروبا (١) .

وهناك ادلة وبراهين مستمدة من مصادر اخرى متفرقة تؤيد وجود هذه المفارقة الخطيرة وتسندها ، ليس فقط من الناحية الاحصائية بل وايضا من الناحية الكيفية ، بين نظم التعليم من ناحية وبين المتطلبات على المستوى القومي والعالي من القوى العاملة من ناحية اخرى . وقد قدم احد اعضاء لجنة التعليم في الهند التقويم الشخصي التالي وذلك في ضوء النظرة الشاملة لحالة التعليم في الهند :

« لقد اوجدنا في الهند نوعا من التعليم لا يرتبط باحتياجات دولة تبذل جهودها لتحول مجتمعا تقليديا الى مجتمع حديث ، يستطيع ان يستخدم العلم والتكنولوجيا وجميع الاساليب الممكنة في سبيل التنمية القومية ولخدمتها » (٢) .

G. Hunter, «High Level Manpower for Development», Higher Education and Development in South-East Asia, III, pt. I (Paris : Unesco/International Association of Universities, 1967; ILO, Rapport au gouvernement de la République Tunisienne. L'évaluation et la planification de la main-d'oeuvre (Geneva, 1965); G. Skorov, op. cit., G. Khorov, «The Absorptive Capacity of the Economy», in Manpower Aspects of Educational Planning : Problems for the future (Paris : Unesco/IIEP 1968), R. Poignant, Education and Economic and Social Planning in France, op. cit.

IIEP, The Qualitative Aspects of Educational Planning, (٢)
IIEP/Unesco, Scheduled for publication in 1968.

عدم ملائمة الغربيين في التعليم لاحتياجات الدول النامية :

ويمكن للدولة نامية معينة ان تتعرض لمشكلة خطيرة ، لو انها اتبعت اشكال التعليم في الدول الصناعية ونظمها ، فظلت متمسكة بها في مجالات معينة ، مع انها تبدو للمين ببساطة غير ملائمة لظروفها . وقد برزت هذه الظاهرة بدرجات متفاوتة في كل مراحل التعليم وفي جميع جوانب المنهج ، وعلى الاخص في التدريب الفني والمهني على مستوى المرحلة الثانوية أو ما بعد المرحلة الثانوية . وهذه الانواع من التدريب الشكلي الفني لم تعد ملائمة للدول الصناعية اى انها تعرضت للفشل في معظمها لاسباب عديدة . ورغم اخفاقها في الدول التي نشأت فيها ، فانها تصدر الى دول اقل من حيث مراحل نموها بل وتستورد من قبل هذه الاخيرة ، وتكلفها نفقات باهظة . ويتم ذلك جنبا الى جنب مع القيام بمشروعات للتدريب (غير شكلية) اقصر امداء ، وأكثر مرونة يقوم بها موجهون من نوع مختلف .

وهناك قصص كثيرة تدعوا الى الاسف من دول اشتملت خططها العامة على مشروعات وخطط للاعداد الفني وافقت عليها من رضا وحسن نية جميع الاطراف المعنية بهذا التعليم ، ولكنها اثبتت عدم ملائمتها في مجال التطبيق في وقتنا الحاضر . ولنذكر على سبيل المثال ان دولة افريقية اقامت بمساعدة دولة اجنبية برامج لاعداد فنيين في مجال نجارة الاثاث الدقيق وفقا للمعايير الاوربية مع انه ليست هناك حاجة حتى الآن لنجارين من هذا النوع في هذه الدولة . وذلك لانها تحتاج الى افراد يستطيعون نشر ألواح الخشب الخام واستخدامها في اعمال النجارة العادية ، ولديها من هؤلاء الفنيين وامثالهم لن تكلف الدولة الكثير في سبيل امدادهم مصير سيم ، اذ يخرجون الى الحياة ليعملوا جنبا الى جنب مع شباب من العمال لم يتدربوا من قبل أو يتلقوا تعليما مدرسيا ويتقاضون نفس المصداقات المنخفضة من الاجور . اى ان جوهرهم في الحقيقة منخفضة للغاية بحيث ان مجموع ما يحصلون عليه من اجور طول حياتهم قد لا يتكافأ مع التكلفة غير العادية التي انفقت في امدادهم الفني . وقد تضمن التدريب الفني دولة اخرى اعداد بنائين مهرة stone masons من نوع معين لكنهم بعد الانتهاء من التدريب ظهرت مشكلة عدم توافر ذلك النوع من النجارة الذي يصلح للمهارات التي تدربوا عليها .

ولا يمكن القول بان جميع الجهود التي بذلت في مجال التدريب الفني غير مثمرة وغير اقتصادية على منوال الامثلة التي سبق ذكرها ، بل

على العكس ، يمكن أن نجد حالات أخرى ، حققت نجاحا حقيقيا ، ولكنها حالات بدلت فيها جهود كبيرة عادة لتعديل اشكال التدريب بما يتلاءم مع الاحتياجات المحلية ، وبحيث لا يكون التدريب ببساطة صورة مطابقة تماما لنموذج أجنبي يعمل به دون تمييز للظروف المحلية الخاصة .

وثمة ناحية أخرى في التدريب الفني تجدر ملاحظتها والالتفات اليها . وهي عدم ملائمة الخيط *Mix* من خريجي الجامعة لمتطلبات البيئة . ويمكن أن نبين من جدول (٦) الخاص بتوزيع خريجي الجامعة حسب مجالات الدراسة الرئيسية في عدد من الدول النامية ، أن أقل من ٤ ٪ من الخريجين قد درسوا في مجال العلوم الزراعية ، بل وهناك من الأسباب ما يدعو الى الاعتقاد بأن معظم هؤلاء الذين درسوا الزراعة وتخصصوا فيها يقومون بأعمال إدارية والحق أن كثيرا من الجامعات لا تشتمل على كليات للزراعة (٧) . وحتى وقتنا هذا تبدو الحاجة ماسة وشديدة الى رفع الانتاجية الزراعية في هذه الدول بل ويعتبر هذا احدي المسائل الضرورية للتنمية الاقتصادية في معظمها .

وما زالت دراسة الهندسة والعلوم الطبيعية في عدد كبير من الدول النامية - وليس في جميعها لحسن الحظ - قاصرة على جزء صغير من مجموع الخريجين كما يتضح ذلك في الجدول (٦) ويكون عدد المتخرطين في مجال العلوم الاجتماعية أكبر ، غير أن نصيب الاسد ينصرف الى مجالات الدراسات الانسانية والى دراسة الحقوق . ونحن لا ننكر أهمية مثل هذه الدراسات الاخيرة إلا أن التنمية القومية تحتاج الى خريجين في مجالات أخرى كثيرة الى جانب هذه المجالات الانسانية . وهكذا فإن هناك حاجة أكيدة الى تحقيق توازن أفضل بين خريجي الجامعة في هذه المجالات الدراسية المختلفة .

(٧) الجامعات في السنغال وساحل العاج جامعات فرنسية في تكوينها ومحتواها واسلوبها . . وكليات الزراعة على سبيل المثال لم تتكون بعد داخل هذه الجامعات ، حل الرهن من أنه أمكن في دكاكر عام ١٩٦١ تدريس مقرر دراسي عنوانه « تاريخ للزراعة الفرنسية في القرن الرابع عشر »

Elliot J. Berg, «Education and Manpower in Senegal, Guinea, and the Ivory Coast», in F. Harbison and C. Myers, eds., Manpower and Education : Country Studies in Economic Development (New York : McGraw-Hill, 1966), p. 265.

جدول رقم (٦)
الذين للتويزة لوزيم غير ينجي الجامعات في صدد معين من الدول الثانية حسب مجالات الدراسة

الدولة	السنة	الدراسات الاجامية	الطبيب الاجيعة	الكنيسة	الطبيب الاجيعة	الطبيب الاجيعة	الاداب والفنون وغيرها
مالا	١٩٦٣	٤٠٥	٥٠٥	٣٠٠	١	١	٩٢٠٧
سبرغرين	١٩٦٣	٧٠٠	١٣٣	٠٠٠	١	١	٩٢٠٣
تونس	١٩٦٣	١٠٣	١٠٣	٠٠٠	١	١	٩١٠٤
البرازيل	١٩٦٣	١٧٠٠	٢٠٨	١٠٠٨	٣١٠٠	٣١٠٠	٤٤٠١
الكويت	١٩٦٣	٢٠٨	٣٠١	٥٠٤	١٤٠٣	٥٠٥	٧١٠١
فنزويلا	١٩٦٣	٢٠٠٩	٢٠٤	٩٠١	٣٧٠٤	٣٧٠٤	٢٨٠٦
بيات	١٩٦٣	٩٠٣	٧٠٨	٧٠٤	٦٠٨	١	٧٢٠٧
ليان	١٩٦٣	٩٠٧	٩٠٧	٧٠٩	٦٠٨	٣٠٧	٥٨٠٢
تايلاند	١٩٦٣	٢١٠١	٤٠٦	٦٠٤	١٠٤	٦٠٣	٢٠٠٢

حسب تعاريف اليونسكو

١ - مصدر أو تقريرا سفر .
٢ - تقريبا السنة في السلم الطبيعية .
Source : IIEP estimations based on data given in : Unesco, Statistical Year book, 1966, op. cit.

ومن المصادر الأخرى الشائكة الصعاب عدم التوازن بين المخرج التعليمي من أصحاب المهن العليا Full professionals ومن هم دون ذلك من أصحاب المهن المتوسطة sub-professionals والمربطين بنفس المجال . وقد تختلف النسبة الملائمة بينهما من دولة إلى أخرى ومن مجال إلى آخر ، ومع ذلك فهي إحدى المشكلات الشائكة . ولكي يكون الاختصاصي من ذوي المهن العليا المدرب منتجا للغاية ، ينبغي أن يدعم العمل معه بعدد كاف من الاختصاصيين المصاحبين في المجالات ذات الصلة وبعدد من الفنيين الذين يقدرون القيام بأعمال معينة مناسبة ويصرح « جاي هنتر » أن تتراوح النسبة بين الفنيين والمتخصصين من خريجي الجامعة ما بين ٣ : ١ ، ٥ : ١ ويرجع هذا التفاوت في النسب إلى الدولة التي يوجد فيها هؤلاء الأفراد وإلى طبيعة المجال الذي يعملون فيه (٨) . وباتخاذ هذه النسب معياراً ، وجد أن أقصى ما تصل إليه هذه النسبة في كثير من الدول النامية هو ٢ : ١ وفي بعض الأحيان تكون ١ : ٢ وفي مثل هذه الحالات يصل الأمر إلى أن يقوم الاختصاصيون المعتازون أو أصحاب المهن العليا بالأعمال التي ينبغي أن يقوم بها الفئات الأخرى الأقل خبرة وتدريباً .

ويمكن أن تزودنا شيلي بمثال لتوضيح هذه النقطة . ففي مجال الصحة أوضحت الدراسات أن نسبة الأطباء إلى الممرضات هي ٣ : ١ بينما نجد أن هذه النسبة في السويد ٢ : ٥ وفي الولايات المتحدة الأمريكية هي ٢ : ٧ . وقد بلغ عدد الممرضات المتخرجات في معاهد التمريض في شيلي حديثاً حوالي نصف عدد الأطباء ، ومع ذلك فإن نسبة عالية منهن تتركز التمريض في المستشفيات إلى بيت الزوجية ، أو للهجرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية بغية الحصول على أجور مرتفعة ، ولأن معاهد التمريض في الولايات المتحدة لا تخرج العدد الكافي من الممرضات .

المحافظة على التوازن :

وينبغي ألا يذهب القارئ نتيجة لما سبق إلى أن نظم التعليم قد أهملت مشكلات التوازن في التعليم ، لأنها لم تهملها في الحقيقة . لقد أهتم عدد من الدول بهذا التوازن فأنشأت السويد والولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا وعدة دول أخرى في نظمها التعليمية أنواعاً من المدارس الثانوية متعددة الأغراض معادلة للمدرسة الأمريكية الشاملة

G. Hunter, «High Level Manpower», III pt. I, p 20.

Comprehensive School وقد خطط للدراسة فيها بحيث تعد بعض التلاميذ بعد التخرج فيها ، لمواصلة الدراسة في الجامعات وتعد البعض الآخر للعمل في مجالات الحياة المختلفة ، وذلك من خلال برامج موجهة توجيها مهنيا تنتهي بنهاية الدراسة الثانوية . وبالمثل فان عددا كبيرا من الدول يسمى الآن لتقوية مقررات العلوم والرياضيات في المرحلة الثانوية وتطويرها بما يتلاءم والاتجاهات الحديثة ، وذلك لكي تعد عددا اكبر من التلاميذ ذوي المستويات الافضل لمواصلة الدراسة العلمية والتكنولوجية في مراحل اعلى ولكي تعد ايضا بقية التلاميذ اعدادا علميا يمكنهم من ان يمشوا بطريقة اكثر فاعلية في عصرنا العلمى . وكذلك نجد في مستوى الدراسة الجامعية ان عددا كبيرا من الدول يسمى بجند لتقوية كلياتها العلمية والتكنولوجية ولجميعها . او الى انشاء معاهد عالية جديدة في مجالات العلوم والتكنولوجيا ، ولم تكن مثل هذه الجهود يسيرة سهلة ، كما انها لم تكن جميعها ناجحة . ويرجع ذلك الى وجود عقبات معينة مثل النقص في المعلمين المتخصصين ، والاتجاهات المعارضة من قبل التلاميذ وآبائهم ، وتحيز المعلمين والمديرين الذين يعملون في مجالات التعليم في المعاهد القديمة التقليدية .

بقى ان نشير الى عدد قليل من النقاط من موضوع عدم التناسب بين التعليم والاحتياجات من القوى العاملة . تذكر اولا وعلى الجانب المشجع ، ان عدم التناسب هذا ليس على الدوام رديئا وسيئا مثلما تدل عليه الفجوات الموجودة في البيانات الاحصائية . فضلا عن ذلك فان اساليب تقسيم العمل والمؤهلات التعليمية المقابلة لفئات هذا التقسيم والتي تستخدم كنماذج في دراسات القوى العاملة هي بالاصح تقسيمات صناعية . وحتى لو انها طابقت الواقع بدرجة جيدة واقررت منه بدرجة معقولة في الدول الصناعية - الامر الذى لا يحدث في اغلب الاحيان - فان هذا لا يعنى على الاطلاق انها تناسب الدول الأقل من حيث النمو الاقتصادى والتي تكون حاجتها التدريبية Training needs اقل تعقيدا . ومع ذلك فعندما يرداد اهتمام هذه الدول الاخيرة بما تتبع من اساليب في الدول الصناعية فانها تدرب غالبا ويعمق افرادا ليقوموا باعمال لها نفس الاسم في كلا النوعين من الاقتصاد رغم انها مختلفة اختلافا تاما في الواقع في احد النظامين عنها في الآخر .

المسرونة :

وعلى أية حال ، فان توزيع الافراد والاعمال وترتيبها لا يكون عادة

من الموجود مثلما تدل عليه التقسيمات الاصطلاحية للأعمال والوظائف وما يقابلها من مؤهلات تعليمية رسمية . ولو أنها بهذه الدرجة من الجمود لتعرضت كثير من النظم الاقتصادية للتعطّل بل وصلت الى مرحلة التوقف التام . ويبدو من المعقول أنه نفترض أنه اذا توافر لشخص معين أساس سليم من التعليم ، ودافعية مالية ، وذكاء مناسب ، وأن تعليمه قد أكسبه قدرا من المرونة ، فإن مثل هذا الشخص يستطيع أن يتلاءم سريعا مع عدد كبير من الاعمال ، بصرف النظر عما يقرره له التصنيف والتوصيف الرسمي للأعمال وفقا لمؤهلاته التعليمية . ولكي يتحقق ذلك ، ينبغي أن تصبح المتطلبات الأكاديمية الخاصة لوظائف معينة أكثر مرونة ، وأن يتناسب محتوى التعليم والتدريب اللازم مع الوظائف المطلوب أدائها فعلا . وكثيرا ما تكون الدول النامية في هذا المجال أكثر جمودا من الدول الصناعية ، مما يعرضها لضرر ملحوظ .

غير أن هناك نقطة على العكس من ذلك وغير مشجعة الى حد ما ، وهي أن كثيرا من الأفراد الذين ينتهون من دراساتهم . في فروع أو شعب تناسب من حيث تسميتها نوعا معيناً من العمل ، غير مؤهلين في الواقع تماما للقيام بهذا العمل . وقد يرجع ذلك اما لأن مستوى تعليمهم كان ضعيفا ولم يواجه الوجهة السليمة ، أو لأن اتجاهاتهم نحو هذا العمل تتسم باللذات والمزوف عنه ، أو أن قدرا من كلا العاملين اثر فيهم . وقالبا ما نسمع شكوى اصحاب العمل في الدول النامية من نتيجة هذه المؤثرات بل وينبغي ان نقول ان هذه الشكوى تسمع أيضا في الدول الصناعية .

عدم ملائمة البرامج المدرسية الريفية :

وقد تناولت معظم مناقشنا حتى هذه النقطة موضوع القوى العاملة في القطاع المصري ، من حيث امكانية تطبيقا على الدول النامية ، وهذا الاهتمام يمس في حد ذاته أكبر نقطة ضعف في الدراسات المألوفة من القوى العاملة ، تلك الدراسات التي يسترشد بها في مجال التخطيط التعليمي ، وهي تركز في الاغلب والاعم والى حد كبير على القوى العاملة ذات المستوى العالي في قطاع العمل المصري الذي يوجد معظمه في المدن وتستبعد ما ليس كذلك وهذا القطاع يتكون افراده أساسا من خريجي المرحلة الثانوية وما بعدها ، وهذه الدراسات اذا تفعل ذلك فإنها تهمل قدرا كبيرا من قوة العمل في الدول النامية ، وقدرا كبيرا من عملاء التعليم المحتملين كما يفغل الحاجة السياسية للتنمية . ويمكن القول على سبيل القاعدة

أن ٧٠ - ٩٥ ٪ من اجمالي السكان يعيشون في المناطق الريفية ويعملون بها وفي مثل هذه المناطق على وجه الدقة والتحديد لم تترك عملية العصرية Modernization الا اقل اثر لها ، ومع ذلك فان هذه الدول لكي تدفع الاقتصاد كله والمجتمع برمته الى التقدم بقوة ، ينبغي عليها ان تزيد من سرعة عملية التنمية في القطاع الريفي الزراعي ، والا تقصر اهتمامها على القطاع الحضري الصناعي الخلاب وحده .

وينبغي على التعليم في هذه المناطق الريفية ، متعاوناً مع غيره من الجهود الهادفة للتنمية ، ان يقوم باسهامات حيوية والسؤال الذي يطرح نفسه اذن هو الى اى حد واجهت نظم التعليم في الدول النامية هذا الاختيار الصعب لكي يلائم نفسه مع احتياجات التنمية من القوى العاملة ؟ او ببساطة اخرى ، ما هي الاسهامات التي قدمتها نظم التعليم في الدول النامية لكي تصل بالحياة الريفية والزراعية الى نقطة الانطلاق ؟

يجب من هذا السؤال الاستاذ هاريسون ، بالنسبة لحالة التعليم في نيجيريا ، وهي مثال ينطبق تماماً على عدد كبير آخر من الدول فيقول ان نظام التعليم في نيجيريا يتجه غالباً الى شغل وظائف المدنية واعمالها فسي القطاع العصري بوجه خاص .

« ان القيم والمادة الدراسية ومعايير الامتحانات التي توجد في كل مستويات التعليم في نيجيريا ، تفترض ان التلاميذ يرغبون بعد انتهائهم من التعليم بها في ان يصبحوا موظفين يلتحقون بالخدمة الحكومية ، او بالتدريس او بالعمل كموظفين بالمنشآت والمؤسسات الصناعية والتجارية الحديثة نسبيًا » (١) .

وقد يرى كثير من المربين ان هذا هو ما ينبغي ان تفعله المدارس تماماً في المناطق الريفية ، اي ينبغي عليها ان تعد لتلاميذها للانتقال الى المدينة وهذا الرأي - رغم ما يحتوي عليه من نوايا طيبة - لا يستقيم مع الواقع الذي يواجهه الاغلبية الساحقة من هؤلاء التلاميذ الريفيين . فقد اوضحت

F. Harbison, Critical Manpower Problems in Nigerian (١)
Agricultural and Rural Development, Education and World
Affairs Nigeria Project Task Force (New York, May 1967).

الدراسات التي قام بها هاريسون وسكوروف في نيجيريا وتنزانيا ، ان قطاع العمل المصري في المدن لا يستطيع بسهولة ان يوفر امعالا الا لجزء صغير من قوة العمل الكلية وانه لن يستطيع ذلك لفترة طويلة في المستقبل (١) . وبلغ النسبة الحالية للتشغيل بالمدن في نيجيريا ٥٠ ٪ ولا يمكن ان ترتفع هذه النسبة بسرعة كبيرة في احسن الظروف .

ولا تعتبر نيجيريا في هذا المجال حالة خاصة ، اذ يبدو ان هذا الامر سوف يستمر لاكثر من عشر سنوات قادمة في الدول التي تكثر فيها المناطق الريفية مثل نيجيريا - سوف يمتص قطاع العمل التقليدي وقطاع العمل المتوسط (الذي يحاول الانتقال الى القطاع المصري) اربعة اخماس قوة العمل او اكثر من ذلك على مستوى الدولة ، وسوف يستوعب ذلك نسبة كبيرة من الشباب المتعلم حديثا . ولهذا الاعتبار الجوهرى يمكن القول ان هذه النظم التعليمية والتوجيه الاساسي الذي يسيطر عليها قد انخرفت انحرافا كبيرا او بعيدا عما يحتاجه تلاميذها مستقبلا ، بل ومن خاجات التنمية لمجتمعاتها .

وهذه تثير مشكلة اخرى تعترض التعليم في ازمته الحالية ، ويتفق معظم الناس على ان التعليم ينبغي ان يزود التلاميذ بالمفاهيم وبالمرسفة الحديثة ، وان يكتسبوا المهارات التي يحتاجون اليها في حياتهم في ائى مكان يمكن ان يعيشوا فيه في عالمنا المعاصر . ومن غير الملائم ان يقبل هؤلاء ببساطة وفي سلبية الحياة في ظل اقتصاد تقليدى جامد . ولو ان الامر كذلك لتساءلنا عن الحكمة في الذهاب الى المدرسة او التردد عليها . ومع ذلك فان معظم تلاميذ اليوم في الحقيقة سوف يقضون حياتهم في مناطق ريفية لم تسسها قوى التجديد والحياة المصرية الا في ابسط الحدود .

والسؤال الذى يطرح نفسه هنا هو :

هل من وسيلة للخروج من هذا المأزق ؟ ان الطريق لذلك هو ان تركز نظم التعليم في هذه الدول على اعداد شبابها اعدادا يمكنهم من العمل البناء في مجالات الزراعة الحديثة وفي الحياة الريفية ، بدلا من ان تعددهم للهرب منها والابتماد عنها . وباختصار ينبغي ان يساعدتهم تعليمهم واعدادهم على

Ibid.; and G. Skorov, Integration of Educational Econo- (١)
mic Planning in Tanzania, op. cit.

تقل القطاع العصري الى المنطقة الريفية التي يعيشون فيها . والحق ، أن القول هنا أسهل كثيرا من العمل ، كما هو الحال بالنسبة لكثير من المسائل في مجال التعليم . ومع ذلك فإنه ينبغي أن نحقق هذا العمل لكي تصحح حالة عدم التوازن القائمة الآن بين نظم التعليم والحاجات الفعلية لبيئتها .

وكذلك نجد أن نظم التعليم في معظم الدول الصناعية غير ملائمة لحاجات تلاميذها ومجتمعاتها على نحو مختلف على الرغم من أن بيئاتها أكثر حداثة وعصرية من بيئات الدول النامية . والمشكلة هنا ليست في أصلها عدم استعداد وملائمة الافراد الذين ينخرطون في التعليم وإنما هي في كيفية تعلمهم ، ونوع الاتجاهات واساليب التفكير التي يكتسبونها أو التي لا يكتسبونها ، وفي أنواع الإدراك والصور التي تنقل اليهم عن العالم من حولهم .

إن للدول الصناعية تراثها الثقافي الغزير ، ونقل هذا التراث الى الاجيال المقبلة هو بالتأكيد إحدى الوظائف الأصلية التي تقوم بها المدارس والجامعات ، غير أنه ينبغي أن تقوم اليوم وفي المستقبل بأكثر من مجرد نقل التراث والسبب في ذلك أن تراث القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر ، فيما يتصل بطريقة ادراكنا للعالم وصوره ، واساليب التفكير ، وطرق البحث والاستقصاء ، واساليب التكيف لن يخدم شباب اليوم بدرجة تكفي للحياة في عصر العلم . ومع ذلك فنحن لا ننكر أن القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر مازالا يمسكان بقبضتهما عددا كبيرا من الدول الأوروبية . ويمكن لمثل هذه الدول أن تعلن عن برامج اصلاحية في التعليم ، ولكنها لن تصل الى اهدافها حتى تتخلص من قبضة الماضي كما تتمثل في اشكال الادارة وانواعها ، وكما تظهر في الاهداف والاتجاهات التعليمية ، وفي المناهج وطرق التدريس بل وفي نفس الروح التي تشكل بيئة هذه المدارس والجامعات (1)

The following is taken from an article, «Italy's Universities under Fire», in Times (London), 18 July 1967:

«The clash between Italy's antiquated classical educational system and the demands of a modern industrial society which needs a highly educated and sophisticated managerial class, has been documented by a study published by Shell Italiana, a subsidiary of the international oil company. In 400 pages this criticizes the classical and technical-scientific schools and shows how badly prepared students are to choose a university course of study.

لقد بدأنا مناقشتنا في هذا الفصل بمشكلة ملائمة التعليم لمتطلبات النمو الاقتصادي من القوى العاملة ، وتحولنا بعيدا الى ما وراء المجال المادي للقوى العاملة الماهرة ، وعمدنا الموضوع البسيط نسبيا وهو بيان الصلة بين المؤهلات التعليمية الرسمية واحتياجات انواع معينة من الاعمال لمهارات بعينها . والحقيقة الواضحة هي ان العمل على موازنة نظام تعليمي معين لهذه الحاجات امر سهل نسبيا ، ولكن العمل على ملائمة نظام تعليمي معين لحاجات التنمية القومية التي هي أكثر اتساعا وتعقيدا من التنمية الاقتصادية بغير شك عمل صعب ومعقد للغاية . والحق انه حتى لو افترضنا ان الهيكل التعليمي ومناهج التعليم في نظام تعليمي معين قد فحصت واصلح ما فيها من عيوب املاحا تاما بحيث تلائم متطلبات القوى العاملة المحدودة وتصلح على نحو كامل لها ، فان هناك من الاسباب المعقولة ما يحملنا على الاعتقاد بانها سوف تظل غير متوافقة تماما ، ما لم يكن هناك اصلاح وتغيير جذري في الاتجاهات وفي رموز المكانة الاجتماعية Status symbols من جانب التساميد واسرهم ومن المعلمين والنظار والموظفين بل ومن الشعب على وجه العموم .

-
- = «Presenting the study, Singor Diego Guicciardi, the president of Shell, revealed that more than 20,000 requests for work received when Shell opened its new Taranto refinery almost all came from applicants who were totally unqualified.» «Further, most of the Lareati (university graduated) who come to Shell are equally unprepared for work in a modern company.» he said.

العمالة والبطالة بين المتعلمين

تركز الاهتمام في الموضوع السابق على علاقة التعليم بأعداد القوى العاملة ، ومدى إمكانية التعليم ومخرجاته من القوى البشرية المتعلمة في التغلب على مشكلة نقص هذه القوى التي تعطل التنمية القومية . وننتقل الآن الى مناقشة مشكلة أخرى على عكس المشكلة الأولى ، وهي مشكلة توفير فرص عمل جديدة وكافية ومناسبة للمتعلمين الجدد . وهذه المشكلة تبرز الآن وعلى نحو سريع كمسألة خطيرة للغاية في مجال القوى العاملة .

وهذه المشكلة التي نعرضها للمناقشة هنا ، تحتوي داخلها على قوى حبيسة كامنة ، ولا يناط برجال الاقتصاد وحدهم معالجه هذا الموضوع ، فالتعليم وما يصاحبه من مناقشات وحوار حول الخطط والميزانيات لا شك أنه طرف فيه . وهناك حقيقة واضحة وهي أن الأفراد وعلى الأخص الذكور منهم ينظرون الى التعليم على أنه وسيلة أساسية للحصول على عمل أو وظيفة جيدة . وبالتالي فعندما ينتهي فرد معين من التعليم عند مرحلة معينة ويحصل على شهادة أو دبلومه أو درجة جامعية وبعد أن يكون قد بذل في سبيل تحقيق ذلك العمل الشاق والتضحيات العديدة ، ثم يفشل بعد ذلك في الحصول على نوع العمل الذي بنى عليه آماله ، أو أنه في أسوأ الظروف لا يجد عملاً بالمرة ، فإن الشيء الطبيعي الذي نتوقعه هو أن يشعر هذا الشخص بالفشل والإحباط والمرارة . لقد أصبح مثل هذا الشخص الى التعليم لكي يحمي نفسه من البطالة ، وأن النظام الاجتماعي الاقتصادي الذي جعله يفشل في الحصول على العمل المناسب أو حتى فرصة للعمل يمكن بسهولة أن يصبح هدفاً لاجتهاده العدائية نحوه ويمكن أن يحدث هذا حتى لو توفر للشخص توجيه مهني سليم خلال فترة تعليمه يعطى له توقعات عمل أكثر واقعية لكي يبني على أساسها اختياره لمجالات الدراسة والتخصص .

ولكن ليس هذا الخربج وحده هو الذي يتأثر برد الفعل المضاد ، فهناك أيضاً وزير الخزانة أو المالية الذي يجلس في مكتبه يفكر ويدبر أمر الطلبات المتنافسة للحصول على نصيب أكبر من الميزانية .

ويستجيب وزير الخزانة ومن المحتمل في تردد زائد ، للطلبات التي

تقدم كل عام للحصول على نصيب أكبر من الموارد المتاحة لكي تصرف على التعليم وهو يصدق على هذه الزيادات ويعلم ان الطلبات الأخرى لها أيضا الحاجتها الخاص بها . ومنعما يجد ان المقدار الذي يستثمر في التعليم قد تحول الى مجموعات من المتعلمين ساخطين يبحثون عن عمل لهم ، فمن المحتمل ان يبدأ في توجيه أسئلة ناقدة .

لقد ظهرت المؤشرات الواضحة لهذه المشكلة الخطيرة لبعض الوقت في عالمنا المعاصر وعلى الأخص في الدول النامية ، ونذكر فيما يلي بعض أمثلة لهذه المشكلة .

(١) في الدول النامية :

تدل الإحصائيات لعام ١٩٦١ في الفلبين ان أقل من ٢٥ ٪ من التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الثانوية في فئة العمر من السكان أقل من ٢٥ سنة كانوا يقومون بأعمال متفرغين لها كل الوقت Full time وان ٤٤ ٪ منهم كانوا يبحثون عن عمل او يقومون بأعمال معينة بعض الوقت فقط Part time . وأما النسبة الباقية فقد تركت سوق العمل . ويبدو ان طبعة دراستهم ونوعها سواء كانت عامة او أكاديمية او مهنية لم يكن لها تأثير يذكر لان معدل البطالة قد تناولهم جميعا بالتساوي . أما بالنسبة لخريجي الجامعة فكانوا في حالة أفضل ، رغم انها لم تكن جيدة للغاية . إذ تدل الإحصائيات ان ثلثي خريجي الجامعة يقومون بأعمال يتفرغون لها كل الوقت ، ولكن كان هناك أيضا من بين كل أربعة من الخريجين أكثر من واحد لا يجد عملا بالمرءة او يقوم بأعمال لبعض الوقت وغير دائمة .

وفي الجمهورية العربية المتحدة اوضحت إحدى الدراسات التي أجريت في منتصف الستينات ان حوالي ٧٠ ٪ من طلبة الجامعة مقيدون في كليات الآداب والحقوق والتجارة ، وأنه لا يوجد طلب في السوق بالنسبة لأغليبتهم ، وان هؤلاء الخريجين يشكلون مجموعة كبيرة سريعة التزايد من أفراد أصبحت مهاراتهم الى حد كبير دون الخصائص المعيارية substandard وغير مطلوبة (١) .

(١) Malcolm H. Kerr. «Egypt» in James S. Coleman, Education and Political Development (Princeton, N.J. : Princeton University Press, 1965), p. 187.

وفي الهند ، وخلال الفترة من ١٩٥٦ - ١٩٦٣ ، ارتفع عدد الذين يبحثون عن عمل من طلبة الكليات والمدارس وسجلوا انفسهم في قوائم العمل التبادلي Employment exchange ، من ٢١٧.٠٠ الى اكثر من ٦٤٦.٠٠ طالبا (١) ، وهذه السجلات تقلل مادة من الصورة الحقيقية للحالة . وخلال هذه الفترة ذاتها ارتفع عدد المسجلين في هذه القوائم من خريجي الجامعة من ٣٧.٠٠ الى ٦٣.٠٠ طالبا تقريبا . ويقدر عدد المتعطلين بين المتعلمين في جميع الفئات . حسب تقدير حديث للجنة التعليم - بحوالى مليون فرد تقريبا (٢) . وبطبيعة الحال ، يخرج دائما من هذا الحشد المتعطل بعض الافراد لنجاحهم في الحصول على عمل معين ، ولكن يحل عادة محلهم افراد اخرون من الدفعات التالية المتخرجة . ومما يثير الانتباه على وجه الاخص بالنسبة لحالة الهند انه يوجد بها الآن بطالة كبيرة الحجم ومتزايدة في انواع من التخصص التي بها نقص ويحتاج اليها سوق العمل كالهندسة مثلا .

وفي بورما اوضحت احدى الدراسات ان هناك فائضا من خريجي الجامعة في عامي ١٩٦٢ ، ١٩٦٣ وان اعدادا كبيرة من الخريجين الجدد لم يستطيعوا الحصول على الوظيفة او العمل المناسب لهم . وقد بلغت النسبة اكثر من ٤٠ ٪ في بعض فروع الهندسة الميكانيكية والكهربائية . وبالمثل وجد فائض من خريجي المعاهد الفنية وصلت نسبته الى حوالى ٣٠ ٪ ، كما وجد ايضا فائض من خريجي المدارس التجارية (٣) .

وفي معظم دول امريكا اللاتينية ، ولمدة سنوات ، توجد البطالة والعمالة الجزئية Underemployment بصورة كبيرة بين خريجي الجامعات والمدارس الثانوية وتظهر البطالة في افريقية بصورة شديدة ومتراكمة بين الذين تركوا المدرسة الابتدائية ولم يواصلوا تعليمهم ، وهؤلاء كانت تتوافر لهم في الماضي بسهولة فرص الحصول على وظائف كتابية . . وقد اترعت السلطات في نيجيريا بسبب هذه المشكلة لعدد من السنوات وهي تزعم الان على مستقبل الفائض من خريجي جامعتها الذي اوشك ان يحدث ، فانتاج التعليم من الخريجين يزداد حجمه زيادة كبيرة ، وعلى

(١) انظر الملحق رقم ٢٩ .

(٢) India, Report of the Education Commission (1964-66) op. cit.

G. Hunter, «High Level Manpowers», III, pt. 1.

(٣)

ما يبدو فان الطلب عليهم قد نقص من ذى قبل وعلى الاخص بعد ان شغلت
المراكز الحكومية .

(ب) في الدول الصناعية المتقدمة :

واما من صورة المشكلة في الدول الصناعية المتقدمة ، فانه يبدو
انها سوف تظهر بوضوح في معظم هذه الدول في السنوات المقبلة .
وان كان الشكل الدقيق الذي يمكن ان تأخذه غير واضح الان بالبره . ان
الدول الاوربية تخرج الان من فترة « ما بعد الحرب » التي ظهر فيها
النقص في القوى العاملة ، في الوقت الذي توفر فيه الكفاية الصناعية
والزراعية فرصا متزايدة للعمل اكثر من العروض من القوى العاملة ، ولكن
هناك في نفس الوقت زيادة هائلة في مواليد هذه الفترة تصل قممتها في النمو
وهذه تضيق منذ ذلك الحين فصاعدا زيادات كبيرة الى قوة العمل . وكل
هذا يشير الى تحول في القوى العاملة المدربة من حالة نقص الى فائض فيها
كما يشير الى ان مشكلة البطالة بين المتعلمين الجدد يمكن ان تظهر واضحة
في وقت قريب .

ونطرح بعد ذلك تساؤلات من اسباب التناقض في الدول النامية من
حيث حاجتها الواضحة الى مزيد من القوى العاملة المتعلمة ، وعدم
قدرتها على استخدامها عندما تتوفر لها هذه القوى ، هل يعزى ذلك الى
خطأ معين في التعليم ؟ وهل يرجع ذلك الى حدوث توسع في التعليم كبير
لغاية ؟ ام ان الخطأ يقع في مكان اخر غير التعليم ! وهل يحتمل ان يكون هذا
الخطأ في سياساتها وخططها للتنمية الاقتصادية ؟ واين نجد الحلول لهذه
المشكلة ، وهل هناك حلول فعلا ؟ .

لعل تاريخ الامم الصناعية يلقي ضوءا على بعض المشكلات والاتجاهات
المستقبلية للدول النامية في وقتنا الحاضر ، وهذا لا معنى بطبيعة الحال
ان على هذه الدول الاخيرة ان تتبع تماما نفس الطريق الذي سلكته الدول
الصناعية او انها سوف تستغرق في قطعة نفس الوقت الذي قطعته فيه
الدول الصناعية ولكن هناك بعض المراحل والعمليات الحتمية التي لا بد
وان تمر بها الدول النامية في حركتها وانتقالها من تنمية اقتصادية منخفضة
الى حالة اقتصاد صناعي اكثر توازنا ، وذلك مهما اختلف شكل هذه
الدول وفلسفتها .

واحدى هذه العمليات هي التغيير التدريجي في تركيب قوتها العاملة

اذ تتكون القوى العاملة مادة في البداية في هذه الدول النامية من جزء كبير من العمالة غير المتعلمة وغير المدربة ، وجزء صغير من العمالة المدربة ذات المستوى العالى في التأهيل والتدريب . وتتغير صورة القوى العاملة تدريجيا كلما أصبحت تضم اعدادا اكبر من القوى العاملة المدربة واعداداً اقل فاقل من القوى العاملة غير المدربة . وفي عبارة اخرى فان الاقتصاد في هذه الدول سوف يتحرك تدريجيا من اقتصاد منخفض الانتاجية والاجور labor intensive الى اقتصاد مرتفع الانتاجية والاجور capital intensive وتحقيق اقتصاد افضل من طريق توفير قوى عاملة مدربة على نحو افضل ، وفي احسن الحالات فان عملية التحول هذه سوف تستغرق وقتا طويلا .

ولاشك ان للتعليم وعمليات التدريب دورا هاما في اسراع هذا التقدم والتحول ، من طريق اعداد قوى عاملة متعلمة ومدربة لها انتاجية اصلا من قوة العمل غير المتعلمة وغير المدربة وكلما استمرت عملية التحول هذه كلما تحرك التعليم من كونه سلعة او شيء نادر لا يحصل عليه الا القليل من الناس الى كونه حاجة اساسية لكل فرد يريد ان يبتعد عن قطاع العمل للقوى العاملة غير المدربة الاخذة في الاتكماش .

وفي المراحل الاولى للتحول يظهر التركيب القومى للدخل مادة تفاوتا كبيرا بين المستويات العليا والدنيا ، ويشبه ذلك على وجه التقريب المرحلة التى مرت بها منذ مائة عام دول اوربا وامريكا الشمالية ، ويعكس هذا التفاوت الكبير امورا عديدة من بينها ندرة عالية لقيمة التعليم ، ولكن يفضي الوقت وحدوث توسعات في كل من الاقتصاد والتعليم ارتفع دخل الأفراد في المستويات الدنيا بسرعة اكبر من دخل المستويات العليا ويحتل للدخل في هذه الطبقة الاخيرة ان ينخفض نتيجة ضرائب الارث والدخل المتصاعدة .

وعلى سبيل المثال ، فان مدى تفاوت الدخل في بعض الدول الافريقية في وقتنا الحاضر بين ما يحصل عليه العامل العادى وما يحصل عليه موظف مدنى في قمة الكادر الوظيفى ، او ما يحصل عليه رجل الاعمال يتراوح في حدود نسبة ١ : ١٠ او اكثر . ولم يحدث ابدا ان كان التفاوت في الدخل في الولايات المتحدة الامريكية على نفس هذه الصورة التى تحدث في افريقية وقد وصلت المسافة بين دخل العامل العادى في المصنع ودخل موظف ادارى كبير الى ما يقرب من نسبة ١ : ٥٠ . ويتحرك مدى الدخل في دول اوربا

الفريبة في هذا الاتجاه أى نحو تضيق المسافة بين الدخل العالية والمنخفضة .

ونلخص صلة كل ما سبق ذكره من العمالة البطالة كالاتى : كلما أصبح عدد المتعلمين اكبر فأكبر ، كلما أصبحت الوظائف والمراكز العالية في العمل أقل بالنسبة لعدد المتعلمين الذين يسعون الى الحصول على مثل هذه الوظائف . ويحدث بعد ذلك ان يتكيف الافراد المتعلمون لمثل هذا الموقف بالنزول خطوة بعد خطوة على مقياس تفضيل العمل Top preference حتى يجدوا وظيفة يمكنهم فعلا الحصول عليها ، وهى تقل بطبيعة الحال عن اختيارهم وتفضيلاتهم الاولى . ولا تتم مثل هذه العملية من جانب الافراد بسماحة أو من طيب خاطر دائما عندما يضطرون لتغيير اختيارهم فمثلا اذا ما شغلت الوظائف المدنية المفضلة للأفراد جميعها ، فيمكن لهم ان يتجهوا مثلا الى التدريس ، وبالتالي يبدأ التعليم في الحصول على نوعية أفضل من القوى العاملة . وكما حدث أخيرا في اليابان على سبيل المثال ، نجد ان خريجي المدرسة الثانوية اضطروا الى الاشتغال بأعمال يدوية والعمل في المصانع وتقبلوا بذلك على أحجامهم ونفورهم السابق من الاشتغال بالأعمال اليدوية . ومن ناحية أخرى فقد أصبحوا يفضل تعليمهم عمالا أكثر إنتاجية فى المصانع ، وكما زاد الانتاج كلما ارتفعت أجورهم وهكذا تتحرك فئات الدخل المنخفض من أسفل الشكل الهرمى للدخل تجاه مستويات أعلى .

ولعل العامل الاساسي في عملية التكيف والملازمة للأعمال التى يقومون بها ، هى ان هذه الاعمال قد طرأ عليها تطور ، وقد تسمى بنفس اسمائها السابقة ولكنها لم تعد هى نفس الاعمال ، لانها تشغل الان بافراد افضل تعليما ويمكنهم ان يطوروا هذه الاعمال وان يحققوا دخلا منها يكفل لسهم حياة أفضل . ونذكر في هذا الصدد ان عملية التغيير هذه في الدول الصناعية الان ، لم تكن بالعمل الهين المهمل الخالى من الصعاب والأضرار . فقد كان هناك على طول الطريق ضربات قاسية ومقدار ليس بالقليل من التعاسة الانسانية واننا لنأمل ان تكون رحلة التغيير بالنسبة للدول النامية اليوم اكثر تمهيدا وسرعة . ولكن من السذاجة الان نتوقع المتاعب والمشكلات ، ولعل من اسوأها مشكلة البطالة سواء بين المتعلمين او غير المتعلمين .

وينبغى ان يكون واضحا ان مشكلة البطالة ليست وليدة برامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية في العالم ، كما انها ليست نتيجة للتوسع السريع

في التعليم ، ذلك لان كل ما فعلته برامج التنمية الاجتماعية والتوسع في التعليم هي ان جعلت صورة هذه المشكلة القديمة اعلى صوتا واكثر دوبا ، ان البطالة الكبيرة غير المنظورة والعمالة الجزئية على وجه الاخص كانت دائما خلال التاريخ هي العلامات المميزة للمجتمعات الحامدة التقليدية . وهذه المشكلة اللعنة اصبحت اليوم في مراكز اهتمامنا الشعوري ، فلقد اصبحت مشكلة البطالة من الامور التي تهتم الراى العام واصبح من الممكن توفير احصائيات افضل رغم انها لا تزال غير دقيقة تماما ، واصبح لهسله الاحصائيات اهميتها في قيام الحكومات وعدم استقرارها في الحكم ، وعلى الاخص اذا ما تجمع عدد كبير من المتعلمين المتعلمين في المدن ، لان هؤلاء عادة لا يعانون الاثار المترتبة على البطالة في صمت وهدوء ، او مختبئين من الرؤية ، والى هذا الحد من مناقشتنا لهذا الموضوع يمكن القول بان التعليم قد اسهم في رفع مستوى بروز المشكلة ولم يؤثر في مستواها الكمي .

ورغم ذلك فان هذه المشكلة قد اصبحت اكثر سوءا ويرجع ذلك الى الحقائق الهامة الثلاث الاتية :

- ١ - واولى هذه الحقائق تجربتنا على ان نعدل ما سبق ذكره من ان برامج التنمية الاقتصادية لا ينشأ بسببها مشكلة البطالة لانها موجودة قبل هذه البرامج . ورغم ما قد يبدو من تناقض فان الحقيقة هي ان عصرية المجتمعات تنجبه الى ايجاد البطالة اكثر من ايجادها فرصا للعمل . ويرجع ذلك بالمعنى الاقتصادي الى ان العصرية تعني زيادة انتاجية الانسان وتحقيق عمل اكبر وانتاج اكثر في ساعات عمل اقل وبجهد اقل . واذا ما ترجمنا ذلك الى ممارسات عملية فانه يعني ان اية زيادة معينة ولكن مثلا ١٠٪ في الانتاج القومي يمكن ان تحقق نقصا في الزيادة في العمالة اذا جاءت الزيادة في الانتاج القومي الكلي G.N.P. من قطاع الصناعة الذي ترتفع فيه انتاجية العمل بسرعة كبيرة . وفي الحقيقة قد يرتفع الانتاج القومي الكلي في المراحل الاولى للتنمية ، بينما ينخفض عدد العاملين الذين يؤجرون للقيام بهذا العمل Paid employment وهذا فعلا ما حدث في كل من تنزانيا وكينيا في السنوات الحديثة ، ونأمل ان تكون الدولتان الان قد تخطيتا هذه المواقف الصعبة .

- ٢ - والحقيقة الثانية هي ان مشكلة البطالة سوف تزداد في حجمها اذا ما وقعت دولة معينة في قبضة مشكلة الزيادة السريعة غير العادية في

سكانها في نفس الوقت الذي تقوم فيه بالتعديلات والاجراءات الاولية
المضنية لعملية التحول الى المصرية ، ويرجع السبب في ذلك الى ان القوة
العاملة فيها تنمو بدرجة اسرع من قدرة اقتصادها على استيعاب عمال
وموظفين جدد .

واذا اضفنا الى قمة هذه المشكلات الزيادة الكبيرة من المتعلمين الذين
يدفع بها التعليم كل عام الى سوق العمل . فسوف نجد اعدادا كبيرة منهم
لا تجد لنفسها فرص العمل . وقد يبدو لنا الموقف حينئذ ولو من ناحية
الشمكل على الاقل ، كما لو ان الدولة قد توسعت في التعليم اكثر من اللازم
ويتضح لنا مدى سخف وعدم صحة مثل هذه النتيجة اذا ما اخذنا في
الاعتبار احتمال ان اعدادا كبيرة من السكان ما زالت تعاني من الامية ، وان
غالبية الاطفال في سن التعليم الابتدائي مازالوا خارج المدرسة .

٣ - واما الحقيقة الثالثة فتشير مباشرة الى عامل رئيسي يمكن ان
نجد في كل مكان وراء مشاكل العمالة والقوى العاملة . ولاسباب تاريخية
متعددة وغير سارة نجد ان بناء وهيكل العمل في كثير من الدول النامية ،
« وميكانيزمات » سوق العمل فيها ، وكوادر الاجور والمرتبات ، وتوزيع
القوى العاملة المتعلمة كلها تظهر تناقضا خطيرا مع احتياجات الدولة
الضرورية لتحقيق اقصي نمو اقتصادي . ويوجد في معظم الدول النامية
على وجه الاخص عدم ملاءمة بدرجة كبيرة جدا بين القوى العاملة التي
يحتاج اليها نملا النمو الاقتصادي وبين القوى العاملة المطلوبة في السوق
كذلك فهناك ايضا عدم ملاءمة كبيرة بين الكيفية التي ينبغي ان يستخدم
بها الاقتصاد ما يتوفر له من القوى العاملة المتعلمة ، وبين واقع استخدامه
لهذا .

ويرجع هذا التفاوت الخطير والكلف الى اسباب رئيسية تشمل :

(١) الاجور والمرتبات غير الملائمة الذي يدفع القوى العاملة القليلة
والتادرة في الاتجاهات الخاطئة ، (ب) علاقات جامدة وغير ملائمة بين انواع
معبئة من الوظائف وبين المؤهلات التعليمية اللازمة لها (ج) التحيزات
والمفاهيم التقليدية المرتبطة بالمكانة الاجتماعية وعلى الاخص منها ما يتصل
بمعارضة الاشتغال بالعمل اليدوي ، والتي تصد الشباب : من الاشتغال
في اعمال تحتاج اليها التنمية للغاية ، ولدفعهم الى اعمال اقل تسببا في
انتاجياتها . (د) الاخذ بمفهوم تقليدي للحكومة كمرقب او حارس بدلا
من الاخذ بمفهوم التنشيط العلمي Activist concept الذي نحتاجه في
التنمية ودفع عجلتها . وهذا المفهوم التقليدي يؤدي الى تضخم في منشآت

ومؤسسات الخدمة المدنية ، ويقيد ويجمد كفايات من الافراد في الاعمال الكتابية في الوقت الذى ينبغي فك قيدهم من هذه الاعمال للقيام باعمال لها دورها الايجابى في التنمية .

وإذا كانت العبارات السابقة مناسبة ومقبولة ، فما هى نتائجها بالنسبة للتعليم ؟ ان احدى هذه النتائج على سبيل المثال ، ان البطالة بين المهندسين ليست بالضرورة دلالة على ان نظام التعليم قد انتج منهم عددا اكبر من الحاجة ، فمن المحتمل ان تكون مثل هذه الظاهرة بالنسبة لعدد من الدول مؤشرا على ان الاقتصاد والحكومة لا يتوفر لديهما الخبرة الكافية لكيفية استخدام المهندسين او غيرهم من المتخصصين في مجالات الزراعة وهندسة البناء والتنفيذ ، وفي مجال الصحة العامة على افضل نحو في التنمية القومية . والاحتمالات هى ان كثيرا من هؤلاء المتخصصين الذين قد احسن اعدادهم وتدريبهم الفنى يجلسون الى مكاتب ويقومون باعمال ادارية ، بدلا من تشييد الطرق وبناء المدارس واثاثها والطعام بوفرة ، وتحسين الصحة العامة في المجتمع . وكذلك نجد ان الرواتب المخصصة للوظائف الادارية اكبر كثيرا اذا ما قورنت بالرواتب المنخفضة المخصصة للاشغال العملية .

والسؤال اذن هو هل يعمل مخططو التعليم ازاء مثل هذه الظروف على تقليل حجم الطلاب الذين يدرسون الهندسة ؟ ام انهم يخططون لبرنامج اعداد المهندسين وفق الحاجات الحقيقية للدولة من هذا التخصص ويعملون على توفير عدد اكبر منهم ؟ لا توجد في الحقيقة اجابة سهلة على مثل هذه الاسئلة . فقد تكون تقديرات الاحتياجات من القوى العاملة خاطئة بالنسبة لسوق العمل ، وفي بعض الحالات قد تعكس احتياجاته ومع ذلك فان تقليل المخرج التعليمى اى تقليل عدد الخريجين لمجرد ان الاقتصاد ونظام الادارة العامة في المجتمع لا يتلاءمان ويتناغمان مع التنمية القومية ، يبدو اسلوبا غريبا في تنشيط ودفع عجلة التنمية القومية ، وفي النهاية نقول ان الاجابة على مثل هذه الاسئلة ينبغي ان تترك لهؤلاء الذين يقفون وسط مسرح الاحداث وهم اكثر قدرة على الحكم السليم في ضوء كافة الظروف والعوامل ولكن ثمة امر يجب ان نوضحه ، وهو ان المسؤولين من رجال التربية والتعليم يهتم للغاية ان يروا ان المسائل غير التربوية المعوقة للتنمية قد حظيت بالاهتمام الكافى ، رغم ان مثل هذه المسائل تقع خارج نطاق اختصاصاتهم التربوية والتعليمية .

ومع ذلك فان كل ما سبق لا يعنى النظام التعليمى من مسئولية ارتباطه بالاقتصاد وبرامج التنمية حتى ولو كانت غير جيدة تماما ، وان اى نظام

للتعليم يعزل نفسه عن بيئته الاجتماعية والاقتصادية ومطالب التنمية فيها ويدور حول نفسه وينتج اى « خليط » من المتعلمين كيفما اتفق ودون تخطيط هادف ، لا شك انه نظام غير قادر على تحمل مسؤولية دوره فى التنمية ومحكوم عليه بالفشل . وقد يستطيع نظام تعليمى معين ان ينتج اعدادا كبيرة من المهندسين ، واعدادا كبيرة من المتخصصين فى مجالات مختلفة وذلك بتكلفة مرتفعة للغاية بالنسبة لكل متعلم ، وفى مثل هذه الحالة سوف يكون ذلك على حساب اشكال أخرى من التعليم وانزال الضرر بالتنمية القومية .

ولا توجد حلول عامة لمشكلة التعليم والبطالة فى الدول النامية ، وهذه الحلول يمكن التوصل اليها فى ضوء الظروف الخاصة بكل دولة . وفى احسن الحالات ، فان المشكلة سوف تظل مرعجة للغاية لمدة سنوات مقبلة وهذه احدى الصعوبات التى لا مفر منها للدول التى تأخذ طريقها نحو العصرية ، غير ان المشكلة يمكن أن تقل حدة عما هى عليه الآن اذا ما تفهمنا جيدا طبيعتها . واذا ما تجنب المسئولون عن تخطيط التعليم والمشاركين فى هذا العمل اتخاذ قرار بتضييق التعليم نتيجة للضرر لوجود بطالة بين عدد من المتعلمين الذين أنتجهم التعليم ، فمثل هذا القرار سرعان ما يتبين جسامته خطئه فى ضوء الادراك السليم للمشكلة فيما بعد .

واذا كنا قد أوجزنا فى تناول هذه المشكلة فى الدول الصناعية المتقدمة فليس ذلك لانها لا تواجه مشكلة البطالة بين المتعلمين ، وانما لانه يتوافر لديها من الوسائل ما يمكنها من التقلب عليها على نحو افضل . فالاقتصاد فى هذه الدول اكبر وأكثر تنوعا وأكثر مرونة وهى ايضا اقل انزعاجا — نسبيا — حول الملائمة بين احتياجاتها والقوى العاملة. ويمزى ذلك جزئيا الى أن أسواق العمل فيها تعكس الى حد كبير هذه الاحتياجات ، بل وأكثر من ذلك فهناك مرونة وقابلية أكبر للانتقال والتحويل فى قوتها العاملة . كذلك فان النظم التعليمية فى هذه الدول تعمل على تطوير ذاتها ورفع كفاءتها ، وهى الآن أكثر انتباها وتيقظا من ذى قبل فى ملاحظة التغيرات والتطورات التى تنشأ فى نمط العمل وأنواع العمل الجديدة التى تدعو الى تأهيل واعداد تروى يختلف تماما عما تقوم به حاليا ، وفى مقدمة ما تقوم به هذه النظم التعليمية وتهتم به لتقليل مشكلة الملائمة بين التعليم وحاجات العمل ، التركيز على اعداد افراد يتوافر لديهم كفاية التعليم والتدريب والقدرة على الملائمة المستمرة ، والدافعية العالية لاستمرار التعلم والنمو وهذا يوصلنا الى مناقشة أخرى حول موضوع الاتجاهات والتغير الاجتماعى وسوف نتناوله فيما يلى قبل أن نتحدث عن النظام التعليمى من داخله .

الاتجاهات والتغير الاجتماعي

الاتجاهات وتأثيرها على تفصيل أنواع معينة من التعليم والمهن

تعتبر الاتجاهات من الأمور المحيرة التي تؤثر بصورة غير واضحة تحت سطح الكثير من النقاط التي نتناولها في هذا الكتاب ، وهي في بعض الأحيان تشق طريقها وتظهر بوضوح على السطح . ورغم أن هناك عوامل وأسباب كثيرة ينبغي أن تختبر في سياق العلاقة بين التعليم والتنمية القومية ، فإن المرء ليجد أن الاتجاهات ، وتأثيرها العاجل أو الأجل ، سبب رئيسي وراء الأسباب الأخرى ، بل ووراء ما يمكن أن يحدث وما لا يحدث . وهذا يدعو إلى أن نبحث في شيء من التفصيل موضوع الاتجاهات .

ونحن إذ نتناول هذا الموضوع نترك التحذير القديم القائل بأن الشيء ينبغي ألا يفرض عليه درجة من الدقة أكبر مما تسمح به طبيعته . فقد تتحرف أو تتشوه صورة معينة من الواقع عندما نتناول أشياء غير دقيقة بطبيعتها . كما لو كانت أشياء قد قيست وتم تقديرها بدقة . ولما كان هذا التحذير ينطبق تماما على موضوع الاتجاهات الإنسانية فإن ما نذكره فيما يلي من هذا الموضوع ينبغي أن ينظر إليه أساسا على أنه فرض أو حل ممكن وأن صحتة تحتاج إلى دليل وإثبات ، إلا إذا كان هناك فعلا من الأدلة ما يمكن ذكره لتأييد ما يقال من ادعاءات .

وإول سؤال نطرحه هنا هو كيف يختار التلميذ حقا نوع التعليم الذي يرغب في متابعته إذا توافرت له حرية الاختيار ؟ والفرض الذي نضمه هنا هو أن التلميذ يتأثر للغاية أثناء عملية الاختيار بالأشياء التي يرى أن لها أعظم الأثر بالنسبة لمستقبله الاقتصادي والاجتماعي . وينظر التلميذ في شمول إلى هذا المستقبل في ضوء ما يتوافر من الحقائق ، وما يجري على ألسنة الناس ، وأنواع تعاملهم أو تحيزهم ، وما يقدمونه له من نصص . وهو يقدّر على مقياس التفصيل المهني - سواء كان هذا التقدير صحيحا أم خاطئا - أنواع الفرص المتوافرة له للحصول على نوع من العمل يقابل تفصيله الأول . والتلميذ يجعل من هذه التفضيلات بعد ذلك الأساس الذي يختار وفقا له نوع تعليمه وبرنامجه .

وإذا كان هذا الفرض صحيحا فثمة سؤال آخر نطرحه وهو : ماذا الذي يمكن أن يفعله النظام التعليمي لكي يعمل من اتجاهات التلميذ

وتفضيلاته ويجعلها أكثر ملاءمة مع حقيقة ما يطمح اليه من عمل ، ومع حاجات التنمية القومية في نفس الوقت ؟

وهناك قدر كبير وفعال من الأدلة المتصلة بهذا السؤال وأجابته يمكن أن نحصل عليها من مصادر ومناطق مختلفة ولكن الدليل الأكثر ثباتا هو ما نستخلصه من الاختبارات المهنية التي يبدونها فعلا للتلاميذ انفسهم .

ويبدو ان عددا كبيرا من الطلبة من ذوي القدرات العالية في الدول الاوربية يفضلون انواع المهن التي يؤهل لها النوع العام من التعليم الثانوي والتعليم العالي في مجالات الدراسات الانسانية ، بينما يمزقون عن اختيار المهن التي تتطلب دراسات في مجالات العلوم والرياضيات . وهذا القول لا يقلل من اهمية عاملين عادة ما نفقلهما ولا نمطى لهما الاهتمام الكافي ، واوله هذين العاملين ان اتجاهات التلاميذ نحو الدراسات التي تعتمد على العلوم والرياضيات يمكن ان تتحكم فيها استعداداتهم الطبيعية ، ذلك لان الوجهة الملائمة لنوع معين من التمييز الانساني لا تلائم كل انواع التعبير . واما العامل الثانى فهو ان التلاميذ الذين يمكن ان يتوافر لديهم الاستعدادات الطبيعية للدراسات التي تعتمد على العلوم والرياضيات قد يكون من سوء حظهم انهم درسوا هذه المواد على ايدى معلمين غير اكفاء وبالتالي فانهم لم يجدوا من مثل هؤلاء المعلمين ترفيحا وتشجيعا لاختيار مثل هذه الدراسات في مراحل تعليمهم التالية .

وحتى اذا ما اخذنا في الاعتبار هذين العاملين ، فانه يتبقى لدينا لاسباب سوف نذكرها بعد ذلك عادة ما يجيبون من قطاعات المجتمع ظاهرة محيرة تستحق البحث ، وهى ان التلاميذ الممتازين اكاديمية - وهم المتعلمة والموسرة - يبدو اليوم كمجموعة تحيزا ضد الدراسات العلمية والرياضية . ولا يعنى ذلك بطبيعة الحال ولو بطريقة غير مباشرة ان مجال دراسة العلوم والرياضيات باكملة مصيره نتيجة لمثل هذا الاتجاه الذى تلائم من مستويات اقتصادية واجتماعية اقل . فلا شك ان القدرة العقلية بصرف النظر عن المستوى الاقتصادي - الاجتماعى لها اهميتها ، فهى تتداخل مع عوامل اخرى ، ويمكن تشبيه هذا التداخل بأشعة الضوء المتقاطعة والمتداخلة التى تظهر في صورة فوتوغرافية اخذت اثناء الليل لحركة السيارات في المدينة . ومع ذلك تبقى ملاحظتنا قائمة وهى ان اقلية كبيرة من التلاميذ من قطاعات المجتمع القادرة اقتصاديا او ماديا ، ومن ذوي القدرات العقلية التى تؤهلهم للدراسة والتعلم ، يختارون على وجه

المعوم في تعليمهم الثانوى والعالى نوعا او آخر من الدراسات الانسانية ، ويحتمل ان يكون هذا الاختيار مرتبطا بانواع الوظائف التى يفضلونها وهذا لا يوضح في شمول الصعوبات التى تصادفها سلطات التعليم في اوروبا عندما توجه نسبة كبيرة من التلاميذ نحو مجالات الدراسات العلمية والتكنولوجية لى تحقق توازنا افضل بين انواع التعليم . ولكن يبدو ان مثل هذا الاختيار يوضح على الاقل جزءا من الصعوبات التى تواجههم .

ولقد سبق ذكر الصعوبات التى يواجهها التعليم في كل من فرنسا وانجلترا في محاولته تفضية وزيادة اعداد التلاميذ في مجالات العلوم والتكنولوجيا . ويمكن ان نضيف اليها صعوبات مماثلة قابلتها ولا تزال تقابلها السويد في عملية توجيه اعداد اكبر من التلاميذ من ذوى الاستعدادات العلمية والرياضية الى دراسات في مجالات العلوم والرياضيات ، بدلا من اختيارهم للفروع النظرية التى تقوم على الدراسات الإنسانية الى حد كبير . ويقول التقرير السويدى :

من الاتجاهات التى تلفت النظر زيادة عدد التلاميذ الراغبين في الالتحاق بالفروع النظرية للصف التاسع (9f, 9h, 9t, 9m, and 9s) قدي هذه الفروع الخمس الى التعليم الثانوى النظرى في « الجمنازيوم » Gymnasium و « الفاكسكولا » Fackskola ومدل الاحصائيات على ان اكثر من ٧٥٪ من مجموع التلاميذ يختارون هذه الفروع النظرية . وقد وصلت نسبتهم في عام ١٩٦٤ الى ٧٤٪ ، وفي عام ١٩٦٥ الى ٧٨٪ وذلك مقابل ٥٤٪ في عام ١٩٦٠ . ويحتمل لمثل هذا الاتجاه ان يستمر في التزايد مستقبلا (١)

وهناك شواهد اخرى « امبريقية » في حالة الدول النامية تبين تحيزا قويا لدى التلاميذ نحو تفضيل الاعمال المكتبية والاعمال داخل المصالح والمؤسسات التى تحتاج الى اشخاص من ذوى « الياقات البيضاء » ويرجع ذلك الى وجود اتجاه تقليدى قد نشأ في هذه الدول يربط بين العمل اليدوى سواء في الحقل او في المصنع وبين المكانة الاجتماعية المنخفضة . فضلا عن ذلك فان هناك بغض الأدلة التى تبين ان المدارس والمعلمين بدلا من محاولتهم تغيير هذه الاتجاهات يعملون الى تمزيقها وقد كشفت الدراسة التى قام بها « مارشال ولف » عن نتيجة مماثلة وانتهى من دراسته الى ان

OECD, Educational Policy and Planning, Sweden, op. cit., (١)

النمو السريع في التعليم الثانوي في أمريكا اللاتينية في الخمسينات كان غير مخطط له بالمرة ، ويفتقر الى نظرة تهدف الى تحقيق حاجات النمو لهذه المنطقة . وانه لم يفعل الا القليل لتوفير القرض المتكاثرة في التعليم وهو يقول : ان الطبقة المتوسطة الحضرية فشلت بنجاح للحصول على نوع من التعليم الثانوي الذي يؤدي بهم الى الالتحاق بالجامعة والى الصعود في السلم الاجتماعي ، او على الاقل للحصول على شهادة تيسر لهم الحصول على وظائف في الحكومة او في المؤسسات الخاصة التي يعمل بها ذوو الباقات البيضاء (١) .

ويوضح هذا الموقف توضيحا جيدا احد المدرسين في مدارس القرى الهندية عندها إقبال لتلاميذته ان التعليم هو وحده الذي يجعل منا رجالا ، ولا يمكن الجمع بين التعليم وفلاحة الأرض وزراعتها ، وينبغي ان يظلا منفصلين . اذ كيف يستطيع صبي يذهب الى المدرسة ان يقوم بالعمل الشاق الذي تتطلبه الفلاحة والزراعة (٢) .

وحتى في بعض الحالات التي تحاول فيها السلطات اعادة توجيه نظمها التعليمية نحو تحقيق اهداف التنمية القومية ، فان جهودها يمكن ان تمطل نتيجة انتشار الاتجاهات والقيم المفارضة في مجتمعاتها والمثال على ذلك من بورما فقد اورد « ناض » Nash ملاحظات في هذا الشأن في كتابه : الطريق الذهبي الى المعبرة وحياة الريف في بورما المعاصرة وتلخصها كما يلي :

يؤكد رجال التخطيط التعليمي في بورما ان التعليم هو احد الوسائل التي بواسطتها يتحول المجتمع في بورما من مجتمع منتج للمواد الخام الى مجتمع صناعي متعدد الاقتصاد الى حد ما ، وبواسطته ايضا تتحول بورما الى دولة عصرية اشتراكية ديمقراطية قوامها المواطن المتعلم القادر على حمل المسئولية .

ولكن اهل القرى في بورما ينظرون الى هذه المسألة بطريقة مختلفة

Marshall Wolfe, «Social and Political Problems of Educational Planning in Latin America», Problems and Strategies of Educational Planning : Lessons from Latin America (Paris : Unesco/IEP, 1965, p. 22.

K. Nair and G. Mydral, Blossoms in the Dust : The Human Element in Indian Development (London : Duckworth, 1961).

فهم يرون ان التعليم ينبغي ان يؤدي الى نجاح اقتصادي ، فالصبي القروي الذي يصل في تعليمه الى ما بعد المستوى الرابع يريد ان يكون املا كاتباً او معلماً او موظفاً في الخدمة المدنية . وينبغي ايضا على التعليم ان يسلط الثقافة العامة وينميها لانها وسيلة الانسان في تحقيق الفضيلة والاحترام ؛ كما ينبغي ان يكون للتعليم قيمة روحية (1) .

ويشعر المرء بطبيعته بالتعاطف مع هؤلاء الذين يعيشون في الدول النامية وينظرون الى التعليم كطريقة للخلاص من المكانة الاجتماعية المنخفضة. العمل اليدوي . ولكن لسوء الحظ هناك جانب آخر لهذه المسألة ، ذلك لان الطريق الوحيد لتضيء الامم وتقدمها انما هو العمل الشاق الذي يتطلب في معظم الحالات ان يعمل الافراد وان تتسخ ايديهم وهم يمارسون انواع العمل في الحقول والمصانع . وتضم هذه الفئة العاملة ، الكثير من المتعلمين تعليماً عالياً ، كما هو الحال بالنسبة للمهندسين المعماريين والزرعانيين وغيرهم . وبطبيعة الحال تحتاج المجتمعات في نفس الوقت الى اشخاص يجلسون الى مكائهم وتتوفر لهم كفاية الخبرة والقدرة على القيام باعمال ادارية لازمة ولا يمكن الاستغناء عنها ولكن المشكلة الهامة هي كالتالي : اذا كان التعليم ونظامه يعمل ببساطة على ابعاد الفئات المنازلة عقلياً من المجالات التي تتطلب العمل اليدوي ويضعهم خلف مكائهم في اعداد كبيرة داخل المصالح والمؤسسات . واذا كان هذا النوع من العمالة هو هدف اقلية كبيرة ممن اتوا لتعليمهم الثانوي والجامعي ، فكيف يمكن اذن للتعليم ان يجعل من النمو الاقتصادي وان يحقق عائداً او مردوداً عالياً وفعالاً لما استثمر فيه من امكانيات بشرية ومادية .

ان الاجهزة الحكومية في كثير من الدول النامية تكثف باعداد كبيرة من الاختصاصيين الذين تحتاج هذه الدول في دفع حركة نموها الاقتصادي. وبينما تقرر دراسات القوى العاملة وتحلر من وجود نقص في مجالاتهم التخصصية ، نجد ان هؤلاء الاختصاصيين يقومون باعمال ادارية الى حد كبير. ويوضح هذه الحقيقة المؤثرة الملاحظة التالية :

من بين ٢٦٠٠ عالم زراعي في الهند ، نجد ٩٠٪ منهم يعملون في القطاع .

M. Nash, The Golden Road to Modernity : Village Life (1) in Contemporary Burma (New York : John Wiley and Sons, 1965).

الحكومي العام وعلى الاخص في مكاتب وزارة الزراعة ، بينما يكاد يترك الانتاج الزراعي في الدولة بكية في ايدي القطاع الخاص من الزراع ان نسبة من هؤلاء العلماء تكاد تصل الى ١٪ هي التي تعمل في الزراعة وادارة المزارع ونسبة اقل من ٣٪ تعمل في مجالات يمكن ان تطبق فيها المعرفة العلمية الزراعية تطبيقا مباشرا (١) .

وهناك بعض الدراسات التي تعطي لهذه الخبرة الهندية المحدودة بعدا اوسع واكثر اتساعا ، ومن هذه الدراسات تلك التي قام بها « فيليب فوستر » F. Foster في كل من غانا وساحل العاج عن المطامح والتفضيلات المهنية للتلاميذ ، ودراسة رسمية في الفيليين عن اتجاهات التلاميذ نحو العمل اليدوي وعمل جميع هذه الدراسات الى تأكيد الاتجاهات الشائعة التي تنظر الى التعليم كطريق يسلكه هؤلاء الافراد الذين يرغبون في النهاية الحصول على وظائف الياقات البيضاء . White-Collar Jobs

ولا يعني ابراز هذه الاتجاهات التقليل من اهميتها او الاستهزاء بها ، وذلك لانه من المهم للغاية ان تفهمها النظم التعليمية جيدا حتى تستطيع ان تواجهها على نحو اكثر فعالية . والسؤال الذي نطرحه هنا هو : ما الذي يمكن ان يقوم به التعليم فعلا لمواجهة مثل هذه الاتجاهات ؟ تجدد النظم التعليمية صعوبة بالغة . حتى في ظل افضل الظروف المواتية ، في ان تفرس في تلاميذها مجموعة الاتجاهات والدوافع والتفضيلات التي تساعد على تحقيق النمو القومي في المجالات الاقتصادية والاجتماعية ويرجع السبب في ذلك الى ان مثل هذا الاجراء يتعارض مع قوى مؤثرة اخرى كثيرة في محيط الاسرة والبيئة الاجتماعية ، وهي قوى كثيرا ما تدفع الافراد في اتجاهات تتعارض مع الاهداف والحاجات القومية ، وتزداد هذه الصعوبة في حالات الدول النامية اذ لا يستطيع التعليم فيها في فترة وجيزة ان يعكس ويعدل الاتجاهات الموجهة التي شكلتها قرون عديدة من التقاليد ويصدق هذا على وجه الاخص في المدارس التي يعمل فيها معلمون مازالت اتجاهاتهم متأثرة بهذه التقاليد القديمة .

Unesco Research Center on Social and Economic Development (١)
ment in Southern Asia, Sociological Considerations in Educational Planning for Economic Development (New Delhi, 1965), (mimeographed).

وإذا كان من الصعب أن نتوقع من المدارس أن تقوم بالقضاء على الاتجاهات التي لا تساعد على التنمية القومية ، فأننا نتوقع منها على الأقل ألا تقوِّمها وتعمقها في نفوس تلاميذها . وفي أخذنا ذلك كنقطة بداية ، ورغم أنها بداية سلبية ، فقد تستطيع المدارس بمرور الوقت أن تأخذ خطوات أكثر إيجابية . ويمكن للمدارس فعلا أن تعدل اتجاهات الأجيال الناشئة وأن توجهها نحو العصرية والتقدم وذلك من خلال عوامل متعددة مساعدة . وهذه العوامل تشمل برامج أفضل لاعداد المعلمين ، ونظما أكثر فعالية للتوجيه المهني واستراتيجية لتعليم البنات باعتبارهن امهات الجيل القادم الذي سوف يشرفن على تربية اقراده ، كما تشمل ايضا زيادة فرص العمل وتنويعه . ولكن المدارس وحدها لا يمكن أن تقوم بالعمل كله ، وهي تحتاج ولا شك الى جهود قوية موازية لجهودها من جانب الافراد والمؤسسات الأخرى في المجتمع .

أن التلاميذ لا يولدون مزودين بتفضيلات لأنواع معينة من التعليم أو العمل ، كما أن التلاميذ من ذوي الأسس استعدادات عقلية عالية لا يستطيعون مغالبة التحيزات التقليدية التي تؤدي بهم الى اختيار نوع معين من التعليم أو العمل . وعلى العكس من ذلك ، كلما ازداد ذكاء التلاميذ كلما استطاعوا أن يدركوا على نحو أسرع أين يضع المجتمع أثابته اقتصاديا واجتماعيا وأين يمنعه ، فإذا وزع المجتمع هذه الأثابة على نحو غير مناسب في ضوء ما هو أفضل للتنمية القومية . وإذا ما ابقى على الأنماط القديمة للحوافز والعمل والشهرة أو المكانة ، في الوقت الذي يتطلب فيه الموقف الجديد تغيير هذه الأنماط القديمة ، عندئذ لا يمكن لنا أن نتوقع من الشباب أن يختاروا ويتبعوا ما يراه واضعو الخطط على الورق أو ما ينصح به بعض المدرسين المثاليين ، وذلك لأن ما يفضلهُ سوق العمل يكون أكثر اقناعا هؤلاء الشباب والذين فيهم .

ولا يستطيع نظام تعليمي في مجتمع معين يمر بمرحلة انتقال أن يوجه تيار التلاميذ نحو مجالات دراسية ومجالات عمل أساسية للتنمية القومية بالسرعة التي يرغب فيها مخططو القوى العاملة ، وبما يتفق مع متطلبات المصلحة القومية ، ما لم يتم المجتمع ذاته ومعه قبل كل شيء حكومته بتدريج هذا التحول بواسطة الحوافز الاقتصادية والاجتماعية وما لم يتحقق ذلك اللهم فإن المدارس سوف لا تستطيع أن تتقدم كثيرا على الاتجاهات السائدة بين الجماهير في هذه المسألة ، بل ولا تستطيع أن تشجع تلاميذها

من وصى لكى يتقدموا على ما هو سائد من اتجاهات بين الناس تقدما كبيرا
جدا .

وان الدليل على ذلك نجده في عدد من الدول النامية كما في الهند
مثلا ، حيث بذلت هذه الدول جهودا حقيقية لافشاء شهرة جديدة على
مهن عملية وفنية ، وحيث كان لهذه الجهود انكاس واضح على نظام
الاجور . وفي مثل هذه الحالات لم تجد هذه الدول صعوبات كبيرة ففى
اجتذاب افضل التلاميذ لمثل هذه المهن وفي هذه الناحية بالذات ، قد تكون
بعض الدول النامية اكثر تقدما على بعض الدول الصناعية . وبينما يحدث
ذلك على مستوى الاختصاصيين فاننا نجد ول سوء الحظ أنه في بعض هذه
الدول النامية لم تتخذ خطوات علاجية مماثلة في نظام الاجور والمكافآت
والمكانة بالنسبة للأشخاص الذين يعملون في المهن الفنية المساعدة
وهي ولا شك أساسية لزيادة انتاجية عمل من يساعدونهم من الاختصاصيين
والفنيين . وهذا يوضح حالة العرض غير المتوازن بين المهندسين والفنيين
المساعدين التى اشرنا اليها .

وان المرء ليشك في أن الشباب في معظم هذه المجتمعات التقليدية -
- ان لم يكن فيها جميعها - سوف ينخلى بسرعة عن اتجاهات عدم الاهتمام
بالعمل اليدوى بمجرد أن يجعل المجتمع لهذا العمل أهميته ومكانته .
وقد يؤدي عكس العلاقة بين اجور العمل اليدوى الماهر وأدنى مستوى
عمل مكتبى من أعمال ذوى الياقات البيضاء الى أحداث نتائج ولحسينات
ملحوظة ، ويسر هذا عمل التعليم في تغيير الاتجاهات نحو العمل اليدوى
تيسيرا بالفا .

وعلى أية حال فإنه يبدو أن التعليم والمجتمع سوف يستمران في حالة
من الاخذ والرد بصدد مسألة الاتجاهات وتغييرها وذلك لفترة طويلة
قادمة وانه لمن المأمول فيه أن يتمخض عن هذا التفاعل وعلى نحو
تدريجى أنواع التغيرات الاجتماعية والتنمية الاقتصادية التى تتطلبها
الاهداف الحاضرة . ولكن هناك شيء واحد لا يمكن اغفاله وهو ان أى نظام
تعليمى وتلاميذه لا يمكن أن يطلب منهم القيام بعمل معين لتدعيم أهداف
معلنة ولم يتبها المجتمع بعد لهذا العمل ، ولم تدعمه بعد الحكومة بأنواع
متدرجة من الحوافز والمكانة . ومن ناحية أخرى ، يمكن ان نطلب من نظام
التعليم كحد أدنى ، أن يكف عن تقوية او تدعيم الاتجاهات والتفضيلات
المهنية المعاكسة او المضادة للتنمية . وعلى نظام التعليم بالإضافة الى ذلك

أن يتقدم المجتمع خطوة واحدة في هذا المجال ، وذلك كمحاولة للتمجيد
بسير التغير الاجتماعي والنمو الاقتصادي في الاتجاهات المرغوبة . ولكننا
نكرر هنا أن التعليم بلداته لا يمكن أن يأخذ على عاتقه كل عملية اصلاح
المجتمع واتجاهاته ونظم الاثابة فيه ذلك لان التعليم الى حد كبير من صنع
المجتمع ، وهو بدرجة كبيرة تعبير عنه ، ولذلك فهو لا يستطيع أن يعمل
بمعيدا عن هذا الاطار .

ورغم ذلك فان النظام التعليمي يعتبر أيضا ، وفي حدود معينة ، من
صنع نفسه وتعبيرا عما يمتد فيه ويميل اليه ، وسوف يتضح لنا هذا
عندما نتكلم عن شؤونه الداخلية ، وهذا ما سوف نتناوله في الفصل
التالي .

الفصل الرابع

النظام التعليمي من الداخل

اتساع الاهداف التعليمية :

اما وقد تعرضنا للنظام التعليمي من الخارج أولا من وجهة نظر الطالب الشعبى على التعليم والمدخلات الاساسية فيه ، ثم وبعد ذلك من وجهة النظر المقابلة لها أى المخرجات التعليمية وتأثيرها على المجتمع ، فأننا نصل الآن الى نقطة تتطلب الدراسة الناقدة ، لما يوجد بين الجانبين السابقين ، أى دراسة الحياة الداخلية للنظام التعليمي .

وتشكل الحياة الداخلية للنظام التعليمي بدرجة كبيرة على أساس منطقته الداخلى ودينامياته وعاداته . وهو يتأثر ايضا بدرجة كبيرة بالضغوط التى يتعرض لها وبما تفرضه من قيود وتحديات وإذا كان الامر على هذا النحو فإن هناك ملاحظة معينة عن الموقف البئس ينبغى ان نوضحها قبل ان نلج الباب الى داخل النظام التعليمي .

ان النظام التعليمي كما بينا في بداية هذه الصفحات ليس شيئا جامدا ، ذلك ان لديه امكانية داخلية قوامها المرونة ، ولديه قوة داخلية تمكنه من اختيار استجابة من بين عدة استجابات يواجه بها الضغوط الخارجية أو القوى الداخلية الخلاقة . ويبدو أن التغيرات التى حدثت في القرن الماضي داخل كثير من النظم التعليمية في العالم قد تمت نتيجة لتأثير القوى الخارجية أكثر من كونها نتيجة للمبادرة من داخله . وهذه الحقيقة في حد ذاتها لا تستوجب أن تكون السبب الوحيد للاهتمام بالتعليم . فإلى نظام تعليمي يمكن أن يقدم على نحو أفضل ، عن طريق الجدل الدائر بين عناصره الداخلية وعملاته من الخارج والمشرفين عليه والراغبين في تحسينه والذين يطمحون له الخير ، بل ومن طريق النقد الذين يتصدون له بالنقد والتحليل أيضا . وعندما يحدث سوء توازن بين القوى الداخلية في أى نظام والقوى الخارجية التى يتعرض لها وتؤثر فيه ، تظهر عليه علامات المرض . حينئذ يبدو القوى الداخلية ضعيفة جدا بحيث تعجز عن أحداث تغيرات بالذات.

متخذة موقف المبادرة ، تدفع القوى الخارجية النظام التعليمي بعنف الى غير ارادته وتعالى صرخاته ، وتعنف حركاته ، وهذا ما يحدث الآن في القرن العشرين .

ولا كان العاملون داخل النظام التعليمي يعملون منه كأثنا حبا معقدا ، تغلب عليه النواحي الانسانية بل وتشكيكه كثير من الابدى ، فانه يحسن أن ينظر أولا الى الاهداف التي وضعتها الانظمة التعليمية لنفسها ، او التي وضعتها المجتمعات لتلك النظم . وفي نفس الوقت دعنا نحاول أن نعيد بناء الطريقة التي انبثقت بها الاهداف وتطورت وسط ضجيج السنوات الاخيرة وصخبها .

ومنذ خمسينات هذا القرن ، اتسعت اهداف التربية والتعليم اتساعا ثوريا شأنها شأن الجوانب الاخرى من الصورة التعليمية . عالم من الناس كان في الماضي جامدا غير متحرك ، ثم أمسك بزمام فكرة محصورة هي : أن المعرفة مفتاح لمجموعة كاملة من القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، وأن احتكار المعرفة في عدد قليل من الابدى معناه حكم الاقلية لحيات الاغلبية ، وأن أى أناس يرغبون في أن يكتبوا تاريخهم وأن يتطوروا ، وينموا بطريقتهم ، ينبغي عليهم أن يحطوا بالاحتكار الوجود للمعرفة ، كما ينبغي عليهم أن يجعلوا حق الوصول الى التعليم ملكية عامة لكل فرد . وإذا عممنا هذا فانه ينبغي أن تمتد الديمقراطية في التعليم فنتيح لكل فرد حق الوصول الى مستويات أعلى من التعليم .

وهذه الفكرة بطبيعة الحال ليست جديدة . فقد شاعت وانتشرت في المجتمع الأمريكى مثلا خلال الثورة الأمريكية عندما كان توماس جيفرسون حاكما لولاية فرجينيا خلال الحرب الأمريكية . اذ احتوت عليها الخطة التي قدمها لمشروع الولاية لنشر التعليم . وظهرت بعد ذلك بفترة في المجتمع الروسى ثم في المجتمع الهندى ، حيث شارك لينين وفاندى عنى الترتيب جيفرسون في فكره ، ولو انهما اختلفا عنه في مثلهم العليا وفي كيفية تحقيقها . وتتلخص هذه الفكرة في أن نشر المعرفة على نطاق واسع جره اساسي من أى خطة لتحريك أى مجتمع الى مستويات عليا جديدة .

غير أنه بعد الحرب العالمية الثانية ، بدأت الامبراطوريات التجارية القديمة التي قامت من حيث النشأة على دويلات اوربية متحضرة في التفكك ، ونتج عن ذلك أن الاهداف التعليمية ذات الشكل الديمقراطي بدأت تستولى على وعى ما يسمى حديثا بالدول النامية وتستحوذ على

اهتمامها - وبزيادة عدد الدول حديثة النشأة ونموها ، ومع تزايد حاجاتها النامية من حيث الوشوح استجابت منظمة اليونسكو الى هذا الموقف الجديد على نحو شبيه جدا برامى السهام الماهر الذى يصوب سهمه فوق الهدف الذى يريد اصابته بقليل مراعىا تأثير الجاذبية على السهم حتى يصيب الهدف باحكام وينبغى ان نشيد بفضل منظمة اليونسكو التى حثت الدول النامية على زيادة نشاطها وتوجيه انظارها لتسعى لتحقيق الاهداف الديمقراطية في التعليم . وترتب على ذلك ما يوجد الآن من اتفاق عام حول هذه المسألة ، اتفاق تدعمه كل الدول تقريبا على اختلاف مراحل نموها وتباين انظمتها السياسية والاجتماعية ، ومع تنوع خلفياتها الثقافية . فالجميع يوافقون على ما ينبغى ان تكون عليه اهداف التعليم من ديمقراطية شاملة تتمثل في : تعليم ابتدائي عام ، ومحو امية شامل ، وتكافؤ الفرص التعليمية للمرأة ، وزيادة المشاركة في التعليم الجامعى وتعليم شامل للكبار .

ولكن الاهداف الشاملة المصاغة لا تنفذ نفسها بنفسها . لقد كانت هناك دائما فجوة كبيرة بين التمنى والعمل على تنفيذه ، وليس من شك في ان هذه الفجوة سوف تستمر . والذا ما اردنا ان نتوصل الى الاهداف الحقيقية لنظام تعليمى معين ، فينبغى ان نتغلغل فيه لنصل الى ممارساته وانواع العمل داخله ، والا نقف عند حد قوانينه واهدافه الظاهرة . ولا تتطابق هاتان الناحيتان في حالات كثيرة . وليس معنى هذا ان الاهداف المعلنة كانت ضربا من الخداع ، وانما هى دليل على ما نحتاجه من وقت طويل لتغيير سیر نظام تعليمى معين ، واعادة توزيع طاقاته في اتجاهات جديدة ، وتمبئة طاقات جديدة اخرى لتقوم بأعمال جديدة ، وتؤدي الاعمال القديمة على نحو افضل .

ومن بين ما تتطلبه مجموعة الاهداف التعليمية التى صيغت حديثا كادر من المعلمين قادر على بلل الجهد لتحقيق مثل هذه الاهداف الجديدة وراغب في هذا العمل . ومع ذلك ، فقد يتوافر لكثير من المعلمين في نظام تعليمى معين التوجيه والتدريب اللازمين لتحقيق هذا المآرب ، او قد تتحمّد الصياغة الرسمية للاهداف التى صاغتھا السلطات المسؤولة عن التعليم والتي نتجت عن ضغوط اجتماعية مستقلة . ولقد حدث اكثر من مرة ان حدد قادة التعليم طريقا جديدا لاتباعه ، غير ان التلاميذ والاباء اختاروا السير في اتجاه مختلف تماما . وهاتان النقطتان تكمنان وراء صعوبة تحقيق الاهداف التعليمية وهناك صعوبات اخرى ، منها ان القائمين على

ادارة النظام التعليمي قد يتحمسون في تمهدهم تحمسا زائدا ، ومع ذلك فان النظام قد يتمزق من داخله نتيجة للجدل حول العديد من الموضوعات النوعية ، وحيث نجد ان اجابة عن سؤال او عدد من الاسئلة او مجموعة من الاجابات المعينة يمكن ان تؤثر في امكانية تحقيق اهداف تعليمية متفق عليها . وقد يثور الجدل حول الاولويات والتخطيط والتكاليف والموارد ، والبناء التعليمي والمنهج والكيف وطرق التدريس . . والباني والادوات المدرسية ، وهيئات التدريس والبحث والابتكار ، واسلوب معاملة التلاميذ ونورهم . ويثار جدل داخلي حقيقى في معظم الحالات حول الوسائل اكثر مما يثار حول الاهداف والفايات ، وخلال عملية الجدل هذه وثناء النقاش يحدث الخلط بين الوسائل والاهداف على نحو خاطيء وضار .

ان ما انتهينا اليه الان يصف الظروف الفعلية التى تسود داخل نظم التعليم في كل مكان . ولفضلا من ذلك ففى كل مكان تقريبا ننقسم النظم التعليمية من الداخل نتيجة لاجياء جدل قديم في سياق جديد فيما يتصل بحسم المسائل المختلف عليها ، ومن يكون صاحب القول الفصل في ترتيب سير النظام التعليمى ومضى حركته نحو اهدافه . اينبى ان يترك القول الفصل للمربين على ثقة بهم ، ام ينبى ان يكون من شأن المجتمع ؟ واذا ترك للمربين فأيهم يكون الفيصل والحكم ؟ واذا ترك للمجتمع فلأى من أعضائه ؟ وما الدور الذى ينبى ان يكون للتلاميذ أنفسهم فى هذا الامر . وكيف ينبى ان يمارسوا مثل هذا الحق أو الامتياز ؟

وينبى على كل أمة تجد بنفسها ما يلائمها من اجابات عن هذه التساؤلات . غير أن الجدل حول ما ينبى أن تكون عليه الاجابات الذى دار في بعض الامم ، كشف عن تصدعات عميقة في داخل المجتمع أو فى داخل الأسرة التعليمية . فالأحكمة نخبة ممتازة قليلة العدد مجتمعا طبقيا جامدا ، فانها قد تبجل الاهداف الديمقراطية للتعليم باللسان فقط ، ولكنها قد تضييق في منح حق التعليم للجماهير العريضة في مجال الممارسة والتطبيق بشكل ملحوظ . وذلك من خوف من أن هذا المنح سوف يؤدي بمضى الزمن الى تقليل سلطتها ونفوذها في المجتمع أو الى ضياعها . وعلى العكس من ذلك ، فقد تمضي نخبة ممتازة حاكمة حريصة على التغيير والنمو الاجتماعى بشجاعة متزعمة تيار توسيع الخدمات التعليمية ونشرها بين جماهير الشعب . ومع ذلك فقد ينقسم خبراء التعليم الذين تعتمد عليهم هذه النخبة وتستعين بهم على أنفسهم نتيجة لجدل يدور حول الفترة الزمنية اللازمة لتحقيق هذه الاهداف التعليمية ،

أو حول أفضل طريقة لبناء نظام تعليمي جماهيري يثبت جدارته وسلامته
إذا ما اختبرت كفاءته وجوده .

ويمكن أن يتضح الأمر إذا ركزنا على مسألة اشترنا إليها من قبل ،
ونعنى بها ما حدث منذ أن فتح التعليم الثانوي أبوابه لقطاع أكبر واشمل
من الشباب من ذى قبل ويمثل هذا القطاع تفاوتا عريضا من الخلفيات
الاسرية والقدرات الفطرية ، والدوافع ، والمطامح المهنية . ولقد حدث
هذا في وقت مبكر نسبيا في أمريكا الشمالية وفي الاتحاد السوفيتي . وفي
كلا المكانين نتج من ذلك بالضرورة تنوع في طبيعة التعليم الثانوي ، ولو
أن هذه العملية ما تزال في دور الاقتران . غير أن فتح أبواب التعليم الثانوي
بنظمه المختلفة لقطاع عريض من الشباب يعتبر ظاهرة يمتد تاريخها إلى
حوالي عشرين عاما مضت بالنسبة لمعظم أنحاء العالم بما فيها معظم دول
أوروبا الغربية . والنتيجة المترتبة على ذلك هي ما نراه الآن من تصادم
بين الحاجات الجديدة وأهداف التعليم الثانوي القائمة من قبل ، والتي
فرضت وجودها ودورها في معظم الاقطار إلى درجة استبعاد أى شيء
آخر .

وقد كان دور التعليم الثانوي كما لاحظنا من قبل ، وما زال اعداد
التلاميذ للالتحاق بالجامعة ، وذلك من طريق المنهج الكلاسيكي . وبيدو
هذا الدور ملائما طالما أن التلاميذ أنفسهم يمثلون اقلية محظية من جموع
الشباب في سن هذا التعليم . ولكن هذا الوضع قد تغير بعد أن أصبح
التعليم الثانوي ديمقراطيا ، وبعد أن ظهر أصرار جديد على أن ابنساء
العمال والفلاحين وصغار التجار ينبغي أن تتاح لهم فرص متساوية
للالتحاق بهذا الطريق الأكاديمي الذي يؤدي إلى الجامعة ، والذي يحقق
المكانة الاجتماعية المرموقة . غير أنه لما كانت نسبة معينة فقط من الشباب
في سن هذا التعليم هي التي تستطيع حقيقة أن تلتحق بالجامعة ، فقد
أصبح من الضروري أن نوفر لأغلبية الطلاب - الذين يعتبر التعليم الثانوي
بالنسبة لهم نهاية التعليم الرسمي في الغالب - برامج ترتبط أيضا بالمكانة
الاجتماعية الطيبة .

وهذه الحقيقة تثير جدلا ما زال يشتد ، حول أنواع الخبرات
التعليمية التي ينبغي أن يزود بها التلاميذ الذين لا يواصلون التعليم
الجامعي . ينبغى أن يكون الهدف هو تزويدهم بمهارة تناسب السوق
يضاف إليها قدر أكبر من التعليم العام ؟ أم أن من الواجب أن يستمر

التعليم العام بحيث يكون هو الموضوع الاساسي ، ويضاف اليه تنمية المهارات اللازمة ليتعلم المهارة بنفسه على نحو مستقل ، وفي نفس الوقت يعتمد على خبرات التشغيل في المستقبل والتدريب أثناء الخدمة بحيث يكونا مصدرين لاكتساب المهارات المتخصصة . واذا كان الهدف الاخير هو الذي سيسود وينتشر ، فما نوع التعليم الثانوي الذي ينبغي ان يزود به التلاميذ ؟ ينبغي ان يكون نسخة باهتة من البرنامج المدرسي القديم السابق على الالتحاق بالجامعة ، والذي يعد جبهة كبيرة من التلاميذ ذات واجهة ثقافية مشتركة ؟ ام انه ينبغي ان يكون نوعا جديدا من التعليم العام ؟ ومهما يكن المحتوى التعليمي ، فكيف يتالى لنظام تعليمي اصح ان ينشر الاحترام والجودة والشهرة على نحو عال بين فروعها المختلفة بحيث ينقسم التلاميذ الذين يتعلمون فيه على نحو حاسم الى مواطنين من الدرجة الاولى وآخرين من الدرجة الثانية ؟

وحتى في ظل ظروف ستاتيكية جامدة ، سوف يكون هناك انقسام قاطع في الراى بين المربين ، من كيفية التعبير تعبيراً محسوساً عياناً عن الاهداف التعليمية عندما يكون الهدف المطلوب تحقيقه هو تدريب التلاميذ واعدادهم لاعمال معينة ذات طبيعة عملية . وسوف يكون هناك انقسام حاسم ايضا فيما يتصل بطرق انشاء نظام لتوجيه التلاميذ وارشادهم بحيث يساعدهم على التعرف على مواهبهم الطبيعية وعلى استخدامها بما يتلاءم مع فرص العمل الواقعية . غير ان القضية الحساسة قد اصبحت اكثر تعقيدا بسبب تزايد اهمية الدور المسيطر للتعليم والتكنولوجيا في حياة الافراد ومجتمعاتهم . فهل يستطيع اى نوع من التدريب تقدر المدرسة على توفيره للتلاميذ ان يعدهم اعدادا مباشرة لانواع العمل بحيث يلاحق عالما يتغير بسرعة وبدون توقف نتيجة لتأثير الظروف والتطورات الثورية والجلرية في العلم والتكنولوجيا ؟

وهذا السؤال لا يقلق المربين المهتمين بالتعليم المهني والفنى في المرحلة الثانوية فحسب ، بل انه يتعدى ذلك فيجبرهم على اعادة النظر في الاهداف التعليمية بغية التوصل الى اهداف تعليمية جديدة ومنسقة بالنسبة للتعليم العام . وكذلك فيما يتصل بالدور الهام للرياضيات والعلوم في كل مستوى من مستويات التعليم بما في ذلك مستوى تعليم الكبار .

ان الموضوع المطروح هنا ليس مجرد انتاج علماء وفنيين ، بل انتاج قوى بشرية متعلمة تعليما علميا وتقنيا تستطيع ان تعيش بامان عيشة سليمة في عالم من نوع جديد . والحق ان اعظم انتاجات الانسان في العلم

قد أضافت بعدا جديدا الى الجدل الدائر بين المربين عن أهداف التعليم . فمعسكر المعصرين يدعو الى مراجعة شاملة للمفاهيم الكلاسيكية من الانسانيات والثقافة ، وبماته يلاحظون ان الانسان مع الانجازات الانسانية العظيمة في الماضي في مجالات الادب والفن ، يعبر الآن من نفسه بقوة مدلهة ومناسبة في مجال الخلق والابتكار الذي ميز وما زال يميز تنميته للعلم وتطوره للتكنولوجيا . وبناء على ذلك ينبغي أن توضع هذه العلوم والتكنولوجيا في مكانها الصحيح وان تلقى ما تستحقه من اهتمام في أى منهج انساني . ومن ناحية أخرى نجد معسكر التقليديين يقاوم هذا الجدل ، ويصير دعوته الى المحافظة على المفاهيم القديمة ، وصون روح الانسانيات . ولقد تجملت هاتان الناحيتان في محتوى المنهج وفي تكوين هيئة التدريس التي سبقت بأجيال كثيرة ومديدة الثورة العلمية والتكنولوجية الحديثة .

ان الاتجاهات المتضاربة ازاء الاهداف التعليمية يمكن توضيحها على افضل نحو بتأكيد كثير من الامم تأكيدا متزايدا لتدريس اللغات الأجنبية الحديثة . وقد نشأ هذا التأكيد والاهتمام لأن هذه الامم تلتقى وتحتك على نحو متزايد في المجال العالمي عند نقاط كثيرة ومختلفة ، اقتصادية وسياسية وعسكرية وعلمية وتكنولوجية وتشعر المجتمعات الصناعية المتقدمة شعورا حادا بالحاجة الجديدة لتفاهم متبادل ودقيق ، غير أن من المحتمل أن تشعر الدول النامية هذا الشعور بدرجة اشد لانها في حاجة الى التفاهم بلغات المجتمعات المتقدمة صناعيا ، تلك المجتمعات التي يرون فيها حكما وفيصلا بالنسبة لمصريها . وبناء على ذلك ينشأ صدام بين التقليديين - الذين يرون الاستمرار في دراسة اللغة القديمة ودراسة اللغة الحديثة معا كمفتاح لفهم ثقافتهم وثقافات أخرى ، ولتقدير آدابها الرفيعة - والبراجماتيين الذين يرون دراسة اللغة الأجنبية أولا وقبل كل شيء لفائدتها العملية .

وهناك قضية هامة ينبغي أن نشيرها من أجل معظم الأعمال الجديدة المتخصصة ، وان لم يكن من أجلها جميعا ، تلك هي الأعمال التي تنال مع اطار أكثر شمولاً للأهداف التعليمية . ولكن هل في الامكان أن نغطيها جميعا ؟ وهل في الامكان أن نسعى الى تحقيق اهداف تعليمية متعددة ومتنوعة ، وان نوسع في نفس الوقت القرض التعليمية لتشمل قطاعا أكبر من المجتمع الكلي ؟ وكيف نحقق هذا دون ان نعانى نقصا في الكيف ، ذلك النقص الذي يضر بجميع الاهداف ؟ اليس هناك مخاطرة كبيرة مؤداها ، ان النظام التعليمي في محاولته لتكييف اهدافه القديمة وأولوياته بحيث

تتلاءم مع أهداف جديدة ، وحرصه على أن يسعد كل فرد ، قد يجد نفسه وسط خليط من الأهداف مريك ومخير ، وبدون أولويات على الإطلاق ، ويضطر الى التشكل على أنحاء مختلفة لاختفاء ما يتعمى من نقاط ضعف فيه ؟ ولا نستطيع أن ننتظر أن ننتظر أن لدينا إجابات من مثل هذه الأسئلة ، ولكننا نأمل أن ما نفعه بعد ذلك سوف يلقى بعض الضوء عليها .

وليس معنى هذا أننا نقتل من قدر هذه النظم التعليمية ونلغنها . وإنما نشيق عليها بسبب ما تتعرض له من مخاطر ، ومن أعظم الصعوبات التى تواجه نظاما تعليميا معينا والبيئة التى يخدمها هذا النظام هى عملية تحديد أهدافه ووضع أولوياته فى عبارات إجرائية واضحة وذات معنى . والصعوبة الثانية والتى لا تقل شأنا عن الصعوبة الأولى نجدها فى تحديد مدى الكفاءة الفعلية للنظام عندما توزن وتقدر مخرجاته الفعلية فى ضوء أهدافه المقررة والمعلنة .

ويتعرض النظام التعليمى دوما لأغراء قوى كى يبدن صعوباته الحقيقية المتصلة بالأهداف ولكى يوفق بين وجهات النظر المتنافسة . وهو يوفق يبدو فى ظاهره عملا ممتازا من أعمال الدبلوماسية الجماعية ، ولكنه فعلا ليس الاقتصار من العمل الإنسانى والجاد فى الوصول الى قرارات حاسمة وواضحة عن الأولويات وجانب آخر من هذا الإغراء أن نفترض أن جميع الموضوعات التعليمية ذات أهمية متساوية ، وأنه لا ينبغى بالتالى أن نضع أى موضوع فى مرتبة ثانوية بالنسبة لأى موضوع آخر ، إذ أنها جميعا مكونات لا غنى عنها للنظام التعليمى . وكذلك أن نفترض أن النظام قادر على مواصلة تنمية الموضوعات الجديدة دون بتر للقديم ، وأنه ينبغى أن تمنح جميعا وقتا متساويا وموارد متساوية .

وعندما يجبر الجراحون على الاختيار ، فإنهم فى مجال الممارسات الطبية يضحون بأحد الأطراف بنية انقاذ حياة صاحبها . ومع هذا فى حالة النظم التعليمية نجد مفهوم الأولويات الأفقية شائما ، حيث يخصص وقت متساو وموارد متساوية لجميع أهداف التعليم ، وهذا يقاب نظام القيم الشائع فى الطب ومن الممكن أن نجد نظاما تعليمية تضحي بحياتها فى سبيل انقاذ طرف من أطرافها . ولا يتفق المنطق العادى مع هذا الاختيار المعكوس . ومع ذلك فهناك علامات مقلقة وهى أن كثيرا من النظم التعليمية يبدو أنها تفعل هذا فى عملها اليومى وذلك سميا لتحقيق أهدافها التعليمية .

المحتوى والكيف

اختلاف وجهات النظر حول التغيرات الحديثة في مناهج التعليم :

إذا حكمنا على النظام التعليمي على أساس حجم التلاميذ المتحقيقين به فحسب ، فإن السؤال الخاص بأزمة التعليم من حيث المحتوى والجودة لن يكون له مكان هنا لأنه لن يثار . غير أننا إذا وافقنا ، ومن الواضح أنه ينبغي علينا أن نوافق ، بأن النظم التعليمية توجد بغية تعليم التلاميذ وليس لعمل احصائيات عن حجم التلاميذ فيها . ومعنى هذا أننا عندما نقيم محتوى هذه النظم ومدى جودتها ينبغي أن نطرح الأسئلة الآتية : ما الخبرات التي يتعلمها التلاميذ فعلا ؟ وما مقدار ما تعلموه ؟ وما مدى هذا التعلم ، وما مدى سرعته ؟ وهل هناك فارق له مضاه بين ما يتعلمه التلاميذ في الحاضر ومدى اجادتهم له ، وبين ما كان يتعلمه التلاميذ منذ عشرين سنة ؟ .

وتعتبر هذه الأسئلة من أكثر الأسئلة صعوبة التي تثار في مجال « البيداجوجيا » . وفي محاولة الاجابة عليها فإنه يحتمل أن نشطط بعمدا من الاجابة الصحيحة اذا ما حاولنا زيادة التبسيط أو التعميم أو رد الفعل المرتبط بها ، أو اذا ما بحثنا فقط عن الأشياء التي نريدها ونحاول العثور عليها . وأفضل سبيل للوصول الى الاجابة الصحيحة هو أن نسلم تسليما مباشرا بأن الحقيقة يحتمل أن توجد في اتحاد القضيتين المتناقضتين المرتبطتين بالأسئلة التي طرحناها في البداية . واحذى هاتين القضيتين يمكن أن تصاغ على النحو الآتي : لقد تغير في كثير من النظم التعليمية في العقد الأخير بناء المنهج من حيث أهدافه ومحتواه وإساليبه على نحو أكثر شوعلا عما كان يحدث في السنوات السابقة . ولقد طورت مناهج التعليم لكي تواكب العصر ومطالبه ولكي تكون أكثر كفاءة وفاعلية مما يجعلها أكثر ملائمة لكل من التلاميذ والبيئة . وكنتيجة لهذا التطوير سوف يتعلم عدد كبير من التلاميذ على نحو أكثر وأفضل مما حققه غيرهم من التلاميذ في السنوات الماضية ، ولا تعنى كثرة ما يتعلمه التلميذ بالضرورة كيفاً أقل . هذا وينبغي أن نقابل الاهتمامات التي توجه الى انخفاض الكيف ببعض الشك ذلك لان قدرا كبيرا مما يقال من هذا الانخفاض يصدر من مجموعة محدودة من الأفراد لها

مصالحتها في الحرب الجدلالية الدائرة ضد تحقيق العصرية والديمقراطية
في اى جانب من جوانب التعليم .

والقضية الثانية التى تناقض القضية الأولى على نحو مباشر تصدر
عن أفراد في خط المواجهة مخنكين في الحروب التعليمية . وهؤلاء يستحقون
أن نستمع اليهم على الأقل استماعا صادرا من احترام وتقدير لما أصابهم
في معركتهم التعليمية . وأن نقدم الذى شمل كافة النظم التعليمية يفوق
في قوته وصداه أى نقد سمعناه من قبل . ويقوم جدلهم أساسا على أن
كثيرا من محتوى مناهج التعليم في وقتنا الحاضر قد أصبح غير ملائم لطبيعة
العصر وغير ذى أهمية ، ولا يخدم أهداف التلاميذ الذين سوف يعيشون
في القرن الحادى والعشرين . وينبغى أن نوضح هنا أن هؤلاء النقاد لا
يقولون أن تعلم مقادير أكبر من المعرفة تؤدي بالضرورة الى انخفاض في
الكيف أو النوعية ، وإنما يقررون بأن الاندفاع نحو زيادة الكم في التعلم
سواء في الدول الصناعية أو النامية أدى الى احوال أكثر سوءا بسبب
الخلط الشديد في المعايير التى استخدمتها النظم التعليمية في محاولاتها
تطوير المناهج وتحقيق مقدار أكبر من التعليم .

ما المقصود بالكيف والمعايير ؟

ونستطيع الآن أن نقرب قليلا من الأرض المشتركة التى لتلقى عندها
وجهتا النظر المتناقضتان اللتان عرضنا لهما في إيجاز ، وذلك اذا ما حاولنا
أن نوضح معنى مصطلحين يكثر استخدامهما - ولكن على نحو غير سليم -
وهما الكيف أو النوعية Quality والمعايير Standards

ولقد أسند المعهد الدولى للتخطيط التعليمى مهمة توضيح هذه
المصطلحات الى حلقة تدريس وتناقش الجوانب الكيفية للتخطيط
التعليمى (١) . وقد وجد الخبراء المشاركون في هذه الحلقة أنه من المفيد
أن نميز بين طريقتين مختلفتين للنظر الى مسألة الكيف في التعليم . وأولى
هاتين الطريقتين النظرة الى الكيف من داخل النظام التعليمى في ضوء
معاييره الداخلية . ويمكن كمثال لذلك أن نأخذ « بروفييل » الأداء للتحيد
على أساس امتحانات قياسية Standard مثل امتحان كمبردج ،

IIEP, Qualitative Aspects of Educational Planning, op. cit. (١)

أو امتحان الشهادة المدرسية في دول غرب أفريقية ، أو متحان « باك » Bac الفرنسي أو امتحان College boards في الولايات المتحدة الأمريكية .
وأما الطريقة الثانية فهي أن ننظر إلى الأداء الكيفي لنظام تعليمي معين بواسطة بعض المعايير الخارجية كمدى ملامته واتصاله بحاجات بيئته .
وقد سبق أن أوضحناها في مناقشتنا للمخرجات التعليمية .

وهاتان الطريقتان المختلفتان لرؤية النظام التعليمي في المدرسة وتقويمه يمكن أن يؤديا إلى نتائج مختلفة تماما . فقد يكون مستوى الكيف والكفاءة في مدرسة معينة مرتفعا وفق لمعاييرها الداخلية ، بينما إذا ما حكمنا على مدى جودة وكيفية تعليمها على أساس المعايير الخارجية فقد نجد تعليمها غير ملائم ومتخلف بالنسبة لمصرها وبيئتها ، وبالتالي فإننا نعتبر مستوى تعليمها من حيث الكيف والكفاءة ضعيفا .

ثم انتقل المربون ورجال العلوم الاجتماعية الذين اشتركوا في هذه الحلقة إلى مناقشة عدد من الأسئلة المرتبطة بمسألة الكيف والمعايير ، مثل : هل المعايير التعليمية لعام ١٩٠٠ تلائم وقتنا الحاضر ؟ وهل المعايير للدول الصناعية ملائمة لكي تصدر وأن تتبنى من قبل دولة نامية ؟ وهل ينبغي أن تكون المعايير عامة ؟ أم ينبغي أن تتلاءم مع الظروف الخاصة بدولة معينة أو منطقة معينة وفي وقت معين ؟ ولقد أجمع المشاركون في مناقشة هذه الأسئلة على أن المعايير التعليمية إذا ما أردنا أن يكون لها معنى وأن تخدم أهدافا مفيدة فينبغي أن تكون ملائمة لهدف ومكان وزمان التلاميذ ، وأن أي أساس آخر للحكم على المعايير والكيف لنظام تعليمي معين يكون عديم المعنى والفائدة .

ونحن على اقتناع بصحة وجهة النظر التي سادت هذه الحلقة ، كما أننا أيضا على اقتناع بما أحدثته من رد فعل مباشر في تطوير التعليم . فقد أكدت للقائمين على إدارة النظم التعليمية أن يضعوا نصب أعينهم وأن يهتموا بمشكلة ملامة المناهج التعليمية ومعاييرها إلى واقع وحقائق الموقف الذي يواجهونه ، وفي قيامهم بهذا العمل ينبغي أن يعملوا على تناسق وتناغم المعايير الداخلية والخارجية للكيف التعليمي . ولا يعني هذا استبدال أهداف ومناهج تعليمية من « درجة ثانية » بأهداف ومناهج تعليمية من « درجة أولى » . وإنما يعني هذا استبدال الجودة الذي يمكن أن تتخذ أشكالا متعددة في الدول المختلفة ، غير أن المعيار المشترك لجودة التعليم والمعايير التعليمية من دولة أخرى — مع أنها قد أصبحت غير ملائمة ،

التعليم فيها جميعا ، هو مدى ملائمة التعليم الذى يحصل عليه الأفراد للحاجات والقيم السائدة حاليا والمستقبلية لمجتمع معين .

والسؤال الذى نطرحه هنا هو : هل هناك بديل لهذه النظرة السابقة؟ ان البديل لهذه النظرة هو أن نتمسك في جمود بمعايير الأمم وأن ننظر إليها على أنها مسائل وأمور مطلقة في حين أنها في الحقيقة نسبية ومشروطة بظروفها والبديل الآخر الأسوأ هو أن تستعير دولة معينة لنفسها مناهج التعليم والمعايير التعليمية من دولة أخرى مع أنها قد أصبحت هناك غير ملائمة بل والأكثر من هذا سوءا أنها غير ملائمة لظروف الدولة المستعيرة لها . ان فكرة المعايير الدولية أو العالمية ضرورية وتخدم كوجهات سلبية للتعليم في بعض الحالات الخاصة حيث توجد فعلا معايير عالمية ، كما هو الحال مثلا في برامج تعليم المتخصصين في طباعة الجوامد أو طيارى الطائرات التجارية النفاثة . وبالنسبة للحالة الأولى فإن أى فعل يبعد عن المستوى الأفضل سوف يؤدي الى فاقد كبير للغاية ، وبالنسبة للحالة الثانية فإن أى فعل دون المستوى المطلوب والمحدد يمكن أن يؤدي الى كارثة طيران . وإذا ما تركنا هذه الحالات الخاصة جانبا ، فإن تساؤلنا يمكن أن يكون على النحو الآتى : ما هى النتيجة القاسية التى تترتب على تشكيل دولة معينة لمناهج التعليم في مدارسها الابتدائية والثانوية أو غيرها من المناهج على نسق المناهج المقابلة لها في دولة أخرى ، سواء كان ذلك باسم التقدم وتطوير المناهج ، أو لضمان أن جزءا معينا من تلاميذها يستطيعون الالتحاق بجامعة الدولة التى استعيرت مناهجها ؟ ان النتيجة القاسية الخطيرة هى انفصال نظام التعليم في الدولة المقلدة لنظم غيرها من الدول ، عن الحاجات والظروف والآمال الحقيقية للمجتمع . ومعنى ذلك أيضا هذا النظام التعليمى يتبع شيئا مجردا عن واقعه ويبعده عن الأحاد باستراتيجية تعليمية تساعد المجتمع على تحقيق أهدافه في التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، فضلا عن ذلك فإن مثل هذا النظام يتسبب منه فاقد كبير للموارد التى توفر بصعوبة لكى تستثمر في التعليم ويصبح النظام التعليمى على هذه الصورة تخريبا مستترا أو غير منظور للتنمية القومية .

خطورة الاقتباس الآلى عن نظم تعليمية أخرى :

ولعل ما أشرنا إليه من نقل اقتباس مناهج التعليم من دول أخرى هو ما حدث وما يحدث في كثير من الدول النامية وعلى الأخص حديثة الاستقلال منها . ومثل هذه الدول لم تتبع الطريق الصحيح لكى تشكل

عملها التربوي والتعليمي في ضوء واقعها وموقفها الحاضر والاتجاه أو المستوى الذي ترغب في تحقيقه والوصول إليه . وبدلاً من إيجاد سياسة ونظام تعليمي يرتبط بواقعها وأهدافها وآمالها ، نجد أنها ترضي لنفسها بالنظريات والمبادئ التربوية والمحتوى والأشكال التنظيمية والممارسات ومؤشرات الكيف والمعايير المستوردة من دول أخرى .

ومن السهل بطبيعة الحال في مثل هذه الحالات أن نشير إلى ما هو خاطئ وما هو غير ملائم وغير مرغوب فيه بدلاً من أن نشير إلى ما يمكن أن يكون صحيحاً وجيداً . ولا شك أن البحث عن الأشياء الصحيحة والملائمة يحتاج إلى بحث واستقصاء عظيمين ، ومهما يكن من شيء فإن الحقيقة الجافة والمرة سوف تبقى ، وهي أنه حتى تستطيع هذه الدول أن تعد استقلالها إلى نظمها التعليمية ، فإن تلك النظم سوف تبقى في أزماتها التعليمية ، وسوف تبقى إنتاجية استثمارها في التعليم أقل كثيراً من المستويات التي يمكن بل والتي ينبغي تحقيقها .

إن الدول الثمانية في أفريقية وآسيا التي اقتبست تعليمها من النظم الأوروبية تشترك معها الآن في مواجهة التحديات المتصلة بمسائل المحتوى والكم والكيف التعليمي . وأن التحدي الذي لمسه من قبل ، ينبثق من الجهود الجارية في جميع النظم التعليمية التي تفتح أبواب التعليم على نحو أوسع من ذي قبل ، لكي تعلم أعداداً أكبر من الشباب من أبناء الأسر ذات المكانة الأقل تعليمياً واقتصادياً واجتماعياً عن أي وقت مضى .

وكما لاحظنا من قبل ، فإن عمل المدارس والجامعات يسهل نسبياً عندما يكون التلاميذ والطلاب في هذه المؤسسات التعليمية من ذوي خلفية تعليمية واجتماعية متجانسة ، وعندما يتم اختيارهم من خلال عمليات فريدة وانتقاء دقيقة ومتتابعة لكي يبقى في النهاية على أفضل العناصر أداء وقدره .

ولا شك أن مشكلات معقدة هائلة سوف تنشأ عندما يطلب إلى نظام تعليمي انتقائي مرفق الجودة ، وظيفته الأساسية إعداد نخبة ممتازة من المتعلمين ، أن يتوسع لكي يستوعب جماهير كبيرة من التلاميذ متنوعة ومتباينة في كل جانب تقريباً . ويمكن أن نشبه مثل هذا الموقف بمحل متخصص لبيع التحف والهيايا الثمينة يطلب إليه أن يتحول إلى محل شعبي يبيع أصنافاً متعددة ومتنوعة من السلع للمستهلكين من كل لون ،

وان يضم ايضا قسما لبيع بعض السلع الرخيصة لمن يعانون من ظروف معيشية صعبة .

الاتجاهات الديمقراطية في التعليم ومقالتها :

ان مثل هذا النظام الانتقائي المحدود الذي يهدف الى تخريج فئة ممتازة ، والذي وجد نفسه مضطرا ان يصبح ديمقراطيا وان يتسع لاعداد كبيرة متباينة من التلاميذ ، لا يمكن ان يتمسك باهدافه ومناهجه ومعاييرہ القديمة التي كان يعمل وفقا لها . وما لم تتغير هذه الاشياء تضرراً حاداً بحيث تلأثم المطالب الجديدة فسوف يسوء الاداء التعليمي في هذا النظام بينما يتزايد اعداد المقيدین فيه من التلاميذ تزايداً كبيراً وسريعاً ، وسوف تزداد مشكلات التسرب والرسوب الى درجة غير معقولة ، ويزداد ما يتعرض له التلاميذ من احباط . وبطبيعة الحال سوف يتعرض النظام التعليمي بأكمله لتيران ثقيلة من جانب الناقدين والمؤيدين له والمنادين باصلاحه على حد سواء بما في ذلك التلاميذ والطلاب انفسهم ، والواقع ان جميع هذا يحدث الآن في كثير من النظم التعليمية في دول اوربا الغربية وفي الدول النامية التي اقتبست نظمها التعليمية من النظم الاوربية . وهذه النظم جميعها لم تقم بالتبديلات الجذرية القوية كي تتلاءم مع الحاجات الجديدة لمجتمعاتها في عصرها الجديد . وهذه النظم في الوقت الذي تهدف فيه الى التوسع لتصبح اكثر ديمقراطية وتوفر الفرصة التعليمية لاعداد كبيرة للغاية من التلاميذ سواء الفنى منهم او الفقير ، فاننا نلاحظ ان هذه النظم ما زالت تربط نفسها بالانماط والمعايير التعليمية لاهداف ماضية ، اهداف عصر مضي بعيداً عن عصرها الذي تعيش فيه .

كيف يتم التطوير :

وكيف اذن تحدث هذه النظم التغييرات التعليمية اللازمة ؟ وما هي الاشكال التي ينبغي ان تكون عليها هذه التغييرات ؟ . ان هذه اسئلة سوف تستمر في ازعاج الدول الصناعية لسنوات مقبلة . وينبغي ان تؤكد هنا ان المعرفة البيداغوجية ونتائج البحث التربوي لا تلقى الا قدراً قليلاً من الضوء لما ينبغي ان تكون عليه الاجابات الصحيحة لمثل هذه الاسئلة . غير ان مستقبل التعليم واحتمالاته في الدول الصناعية في هذا المجال يبدو اكثر يسر اذا قورن بحالة الدول النامية . . ان النظم التعليمية في الدول النامية وهي تتحمل مسؤولية دفع مجتمعاتها القديمة التقليدية كي تلحق باقصي سرعة لتدخل الثلث الاخير من القرن العشرين ، لا يتوافر لها ميزة

التدعيم البيئي الوفير للتعليم مثل الذى تتمتع به الدول الصناعية وعلى سبيل المثال ، ينقص الدول النامية قاعدة بشرية كبيرة من المعلمين ، أو أنظمة جيدة لوسائل اعلام وثقافة جماهيرية ، أو المناخ المشجع بأمشلة حية للثقافة العالية والعلم الحديث . وفي المناطق الريفية على وجه الاخص يطلب من المدارس في الدول النامية ان تعد اطفال بيئاتها التقليدية الجامدة الفقيرة لعالم حديث يراق بكل ما فيه من افكار واتجاهات ومعارف وادوات معصرية . ولكن في نفس الوقت تحذر هذه المدارس الا تبعد تلاميذها عن تراثهم الثقافي وعن الحاجات العملية لبيئتهم المحلية . وكيف اذن تستطيع هذه المدارس ان تحقق هذه التوقعات المتباينة والمتضاربة في معظم الحالات؟ لكي تحقق المدارس هذا يلزمها ادوات وتجهيزات كافية وجيدة . كما يلزمها ايضا عدد كاف من افضل المعلمين وهذا مالا تجده في مدارس البيئات الريفية في الدول النامية .

ومع ان الصعوبات السابق وصفها تكفى وحدها لخلق ازمة في التعليم من حيث المحتوى والكيف ، الا ان هناك صعوبة اخرى يمكن ان نضيفها ، وهذه الصعوبة يمكن التمييز عنها مباشرة على النحو التالي : كيف نظور النشاط التعليمي ومحتواه في حجرات الدراسة بما يلائم ويلحق التطورات الحديثة والسريعة في مجالات المعرفة الانسانية ؟

يمكن القول من الناحية النظرية ، ان حجرات الدراسة في اى مكان وأى نظام تعليمي في العالم ، ينبغي ان تصلها في سهولة المعرفة الانسانية الهائلة والمتزايدة باستمرار ، ولكن من الناحية العملية ، هناك ما يحول بين حجرات الدراسة والمعرفة المتطورة . ذلك لان ما يتسرب اليها يتم عادة ببطء ، وذلك من خلال مصدرين للمعرفة أو موصليين لهما هما الكتب المدرسية والمعلمين . والتلاميذ انفسهم بطبيعة الحال موصلي ثالث للمعرفة غير ان المعرفة التى يجلبونها الى داخل حجرة الدراسة لا تتفق غالبا مع مقتضيات المقررات والمناهج المدرسية الرسمية . وفي عصر يتضاعف فيه مقدار المعرفة الانسانية كل عقد من الزمان ، يصبح الكتاب المدرسي والعلم لاسباب نعلمها جميعا مصادر لتوصيل معرفة متخلفة من تطوراتها الحديثة وهذا التخلف لا يخلد نفسه خلال محتوى المقررات الدراسية فحسب ، وانما ايضا من خلال طرق واساليب توصيل المعرفة . بل ويخلد نفسه ايضا في هندسة بناء المدرسة التى لا تلائم مطالب التجديد المعصرية ، ومع كل هذا نجد العالم الحديث خارج المدرسة تتحرك فيه كل الاشياء بخطوات

سريعة ، ومحدث فيه تطورات في المعرفة وتطورات علمية تكنولوجية ..
وتغيرات في متطلبات العمل ، وتغيرات في التركيب السكاني .

ان الاستنتاج الواضح الذي يمكن ان نصل اليه في ضوء التغيرات والتطورات المعاصرة قد اشرنا اليه في موضع سابق . ولكنه يستحق ان تلخصه هنا مرة اخرى . ان النظم التعليمية ينبغي ان تغير من استراتيجيتها التعليمية . فالاهتمام والتأكيد الجديد في ضوء هذه الاستراتيجية لا ينبغي ان ينصرف الى اعداد شخص تم تزويده بقدر معين من التعليم فحسب ، بل الى اعداد شخص لديه القابلية والقدرة على ان يتعلم باستمرار ويكيف نفسه بكفاءة خلال حياته كلها لبيئته التي تتغير دون توقف . ان أى نظام تعليمي لا يستطيع ان يتلاءم هو ذاته مع ظروف البيئة المتغيرة . كيف اذن نتوقع منه ان يعمل على اعداد افراد قادرين على تحقيق هذه الملاءمة الدينامية المستمرة .

ان هذا السؤال يجبرنا على ان نعيد النظر في موضوع العلم كمدخل له اهميته في النظم المدرسية ،، وله تأثيره الواضح في مسألة المحتوى والكيف التعليمي ، ان التعليم يجتلب عددا لا بأس به من الافراد ذوي القدرة الخلاقة العالية ، والقدرة على تحقيق الملاءمة ، ومن يتوفر لديهم الاستعداد لتكريس جهودهم لهذه المهنة ، غير ان الصورة العامة ، على أية حال ، بين ان معظم النظم التعليمية تجتلب قوة عمل تعليمية افضل ما توصف به انها ذات كفاية في حدود المستوى المتوسط للكفاية الكلية العامة لخريجات هذه النظم . ومن الصعب ان نتوقع من هؤلاء المعلمين ان يكونوا مبتكرين ومجددين ولا سيما عندما لا يسمح لهم نصاب عملهم الثقيل الا ما ندر بوقت للتأمل ولتجديد معرفتهم وخبراتهم وللتجريب ولتقويم نتائج جهودهم التعليمية . وكذلك فاننا لا نتوقع من النظم المدرسية ان تحقق انجازات مجيدة في رفع كفاياتها التعليمية ما لم تعمل على تطوير ذاتها في ظل الجوانب المؤثرة في جودة عملها .

وفضلا عن ذلك فان الاعتبارات الاجتماعية وانماط المسكنة المرتبطة بها تحول دون تحقيق نوعية جيدة في الفروع الفنية والمهنية الجديدة للتعليم التي تنظم في اطار المدرسة الثانوية الشاملة . فمزال النهج الكلاسيكي الذي يعد للجامعة له سلطانه الذي يجذب الى مرشحه افضل المعلمين وكذلك افضل التلاميذ حتى ولو كانت اختياراتهم الحقيقية في غير هذا المجال .

ان الخبرات غير السارة في مجال الجهود المبذولة حاليا لاصلاح التعليم

وتطويره ، وعلى الاخص منها يتصل بتنوع التعليم الثانوي وتشميعه
تؤكد لنا امرا غاية في الاهمية وهذا الامر هو ان الحاجة لمعالجة مشكلات
المحتوى والكيف التعليمي التي املتتها الظروف المتغيرة في البيئة ، لا يمكن
تحقيقها بمجرد اعادة بناء النظم التعليمية على نحو شكلي . بمعنى انها لا
تتحقق بمجرد العمل على ايجاد شعب جديدة ومسالك وبرامج جديدة
في التعليم ، اذ ينبغي ان يتوفر ايضا تغيير وتطوير في المعلمين وفي طرق
واساليب ووسائل التعليم . وينبغي ايضا ان نبذل كل جهد ممكن للتخلص
من النظام القديم للمكانة Status الذي تظهر آلية الاصرار على ان
كل شيء جديد في التعليم هو من مرتبة ثانية Second class وكذلك
ينبغي ان يتوفر للتلاميذ توجيها كافيا وفعالا يساعدهم على اختيار
الشعب وانواع التعليم المناسبة لطالبتهم الشخصية الى جانب تحقيقها
للمطالب القومية لاجتمعهم ومع تأكيدنا لهذه الفكرة ننتقل الى مناقشة
موضوعات التكنولوجيا التعليمية والبحث والتجديد التربوي .

التكنولوجيا

والبحث والتجديد في التعليم

وجهات النظر متعارضة حول استخدام التكنولوجيا في التعليم :

ان الإشارة الى التكنولوجيا في مجال الحديث عن التعليم كثيرا ما تؤدي الى احد امرين عند الافراد المهتمين بالموضوع : اما نظرة متحمسة لاستخدام التكنولوجيا ولكنها غير عملية « يوتوبيا » او نظرة ساخطة ومعارضة لاستخدامها . ومن وجهة النظر الاولى تمنى التكنولوجيا آلات ذات قوى سحرية ، وتعنى أنه ببساطة يمكن ان نحرك مفتاحا في الآلة التي نستخدمها في تعليم التلميذ وعندئذ سرعان ما تلدوب وتختفى صعوبات البيداغوجيا القديمة ، وسرعان ما يتعلم التلميذ معرفة كافية من حيث الكم والكيف ، معرفة لها افضل النتائج بالنسبة للتلميذ ونموه ، بل والافضل من هذا ان تكون تكاليف الآلة بالنسبة للتلميذ الواحد قليلة جدا وانه يمكن ان يتعلم بواسطتها اعداد كبيرة من التلاميذ . وهذا يجعل في الامكان خفض التكاليف التعليمية الى حد كبير عن طريق استخدام مثل هذه الآلات .

واما من وجهة النظر الاخرى المعارضة ، فان التكنولوجيا تعنى ايضا آلات ولكنها تسبب اضرارا عندما نستخدمها في التعليم ، لان طبيعة تشغيلها الاالى يؤدي الى قتل القدرة على الحكم الحتمي عند التلاميذ . كما انها تقضي على وحيات خيالهم وعلى استفساراتهم واسئلتهم الملحة . ورغم انها تعمل عقول التلاميذ بكثي من الحقائق والمعلومات الا انها لا تسمح لهم بالمناقشة ، وهي تفوت عليهم اهدانا تعليمية ثمينة ولها قيمتها في نموهم مثل تنمية اتجاهات عقلية واساليب سليمة في التفكير ، وعق في التدقيق والتقدير ، ومثل هذه النواتج السلوكية لا يمكن للتلاميذ تحقيقها الا عن طريق التفاعل المباشر والمستمر بينهم وبين معلمهم . بل والاسوأ من كل ذلك ان استخدام الآلات ذاتية التشغيل في التعليم سوف تؤدي الى ايجاد بطالة فنية بين المعلمين وتجهلهم بغير عمل .

وهناك وقائع مستمدة من حياة بعض النظم التعليمية التي تأخذ بالنظرة الاولى ، اذ نجد ان جزءا من استثماراتنا في التعليم يذهب الى

الآلات والأجهزة التكنولوجية على نحو متسرع وغير اقتصادي بل وضار في بعض الحالات . وهناك أيضا علاقة بين النظرة الثانية المعارضة وبين مواقف واقعية تتمثل في المقاومة القوية لأية صيحة أو اقتراح يدعو الى إعادة النظر والمراجعة الفاحصة الناقدة للطرق التقليدية المستخدمة في التعليم وللجهود الهادفة الى إيجاد طرق جديدة واختبار فعاليتها التعليمية بقصد تحسين الكفاءة التعليمية والاقتصادية للنظام التعليمي القائم .

ومعها يكن من شيء ، فإنا نرى أن كلتا النظرتين السابقتين تنظران إلى تكنولوجيا التعليم على نحو محدود للغاية . فالتكنولوجيا التعليمية بالمعنى الشامل لها تشتمل على مختلف الطرق والمواد والأجهزة والتنظيمات والإجراءات التي تستخدم في التعليم من أجل تطويره ورفع كفاءته . وهذه التكنولوجيا التعليمية تتراوح بين طرق المحاضرة والحوار أو المناقشة ، وبين دروس « السماتر » ودروس التدريب ، والدروس العملية ، كما أنها تشتمل على السبورة والمقعد الدراسي ، والكتاب المدرسي ، ونسبة عدد التلاميذ إلى المدرس ، وطبيعة تخطيط حجرات الدراسة والمباني المدرسية واساليب تنظيم التلاميذ وتوزيعهم على الصفوف المدرسية ، وتوزيع النشاط التعليمي على مدار السنة . كما أنها تشتمل أيضا على الجرس المدرسي الذي يقسم الزمن إلى وحدات منظمة ومقننة ، وتشمل أيضا الامتحانات والدرجات المؤثرة في مستقبل حياة التلميذ . إن كل هذه الأشياء التي تشتمل عليها تكنولوجيا التعليم جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي ومن العملية التعليمية التي تهدف أساسا إلى دفع التلميذ إلى التعلم المثمر واستمالتهم نحوه .

وينبغي أن يتضح لنا من هذا الوصف السابق أن الجدل الدائر حول التكنولوجيا التعليمية ، وهل تستخدم الآلات الحديثة في التعليم أم لا نستخدمها إنما يطرح في الواقع سؤالا خاطئا . ذلك لأن المسألة في حقيقتها وكما نراها ليست الاختيار بين استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم أو عدم استخدامها . وإنما المسألة هي ما إذا كانت جميع الطرق والوسائل التعليمية التي انحلت علينا من الماضي لا تزال ملائمة لحاجات التعليم وكافية لتحقيق أهدافه البصرية ، وما إذا كان حذف معين لبعضها أو إضافة جديدة إليها سوف تساعد على تحسين الموقف ، وباختصار فإن المسألة يمكن تلخيصها في التساؤلات الآتية : هل من الضروري أو من المربوب فيه أن نعتمد النظر في تكنولوجيا التعليم على أساس شامل بحيث نربط بين الجديد وأفضل ما في القديم على نسق يؤدي إلى إيجاد نظام

جديد متكامل للتدريس والتعليم ، تتوافر له الكفاية والقدرة على تحقيق نتائج افضل ؟ وهل يمكن تحقيق مثل هذا التجديد ؟ .

ونستطيع ان نعالج هذه المسألة بحماس اكبر اذا ادركنا ان اساس التكنولوجيا التعليمية لا يمكن حسمه على اساس عقيدة جامدة عمياء ، اذ لابد وان نحتكم الى العقل ، ان التكنولوجيا التعليمية في وقتنا الحاضر هي في اساسها نتاج لتيار تاريخي عظيم ملئ بالمحاربة والخطأ ، ويومضات عقلية من جانب عظماء المفكرين والمبشرين ، وبالممارسات الطويلة والتقليد والعادات التي انحدرت اليها عبر العصور . ولناخذ كمثال لذلك النسبة بين التلاميذ والعلم . ان وجود نسبة معقولة بين عدد التلاميذ في الفصل والمعلم الواحد فكرة معقولة الآن ويسلم بالاخذ بها رغم نتائج البحوث التي اوضحت عدم وجود علاقة ثابتة بين حجم الفصل الدراسي وبين مقدار التعلم الناتج . وبطبيعة الحال فهناك متغيرات اخرى لها اثرها في كم وكيف ما يتعلمه التلميذ ، وهذه تشمل نوعية المعلمين ، والاباء والوسائل والادوات التعليمية ، واسلوب المدرسة ومناخها التعليمي ، وصحة التلاميذ اجسمية وكفاية تفديتهم . ولكن من اين اذن انبثقت الفكرة بان النسبة المثالية هي معلم واحد لكل خمسة وعشرين او ثلاثين تلميذا . ان هذه الفكرة تتضمنها التعاليم القديمة ؟ وبعضها ينص على ان يخصص لكل خمسة وعشرين تلميذا معلم واحد فاذا كانوا خمسينا فيخصص لهم معلمين ، وان تقصوا الى اربعين مثلاً فينبغي ان توفر للمعلم احد المساعدين

وقد جاءت هذه التعاليم القديمة عن تقاليد غير مكتوبة ارسيت قبل ان يسمع الانسان عن طباعة الكتب المدرسية وصنع السمورة والراديو والتلفزيون وغيرها من الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تستخدم الآن في التعليم ، ومع ذلك فقد ظلت مستمرة حتى وقتنا الحاضر .

ومع هذا فان بقاء هذه النسبة واستمرارها لا يثير الدهشة عندما نذكر ان كل اداة تكنولوجية جديدة اقترح استخدامها كوسيلة للتعليم قد لقيت دائماً معارضة ، وحتى الكلمة المكتوبة عندما استخدمت في التعليم الشفوي القديم عن طريق الحوار لقيت معارضة شديدة ، وجلب سقراط نفسه من مخاطر المعرفة المكتوبة وقال : « ان اختراعك هذا سوف يؤدي الى النسيان في عقول اولئك الذين يتعلمونه ، وسوف يجعلهم ينملون ذكراهم » . ونتيجة لثقتهم فيما يكتبون فسوف يتذكرون ويسترجعون ما تعلموه بمساعدة رموز خارجية غريبة وليس بالاستخدام الداخلي

للكاتهم العقلية اللاتية . ولقد اعترض سقراط ايضا على الاعمال المكتوبة على اساس آخر حين قال ما معناه : قد تتخيل عندما تستمع اليهم يتحدثون كما لو انهم قد ملكوا ناحية العقل والفهم السليم ولكن اذا رغبت في فهم شيء مما يتحدثون وسألته ان يوضحوه فسوف يكررون نفس الكلام ونفس القصة باستمرار .

والذا سلمنا بان التقاليد المألوفة تقاوم التغيير والتجديد ، فان ما يدعو الى الدهشة ان تحدث ثورات هائلة في تكنولوجيا الصناعة والزراعة والمواصلات والاتصال والاسلحة خلال الخمسين سنة الاخيرة ولا تحدث مثل هذه الثورات في التعليم . ومن ناحية اخرى ، فان هناك اشياء جديدة قد اضيفت حقا الى التعليم واخرى قديمة تحسنت ويطورت ، غير ان هذا في معظم الحالات قد فرس على الطرق والاساليب القديمة السائدة لاجيال عديدة تماما مثلما تتكون الطبقات الجيولوجية في قطعة الصخر ولم يشهد مجال طرق التدريس تعديلات اساسية واعادة تنظيم للتكنولوجيات التعليمية المتوافرة لتطبيق طرق واساليب تعليمية جديدة .

وحتى اذا ظهرت علامة واحدة على ضرورة التغيير في مسالة معينة فان نظرة من كتب للاسلوب المتبع في التعبير تكشف ان التغيير يتم على اساس مسلمة هي الا يحدث تغيير في المسائل الاخرى ، وهذه هي النظرة الجزئية الضيقة في التغيير والتطوير . وهذا هو الاسلوب المستخدم عادة عندما يراد ادخال الافلام ، والدروس التعليمية عن طريق التلفزيون ومعامل اللغات واضافتها الى ما هو قائم ومستخدم في العملية التعليمية ، ونسمنر العمل به مع تغيرات ضئيلة ، او دون اية تغيرات على الاطلاق .

وفي مجال التكنولوجيا التعليمية قد يكون مناسبا ان نشير الى موضوع المباني المدرسية . ولقد كانت هناك وما تزال جهود ناشطة من افضل السبل لاقامة ابنية مدرسية تفي بالافراض التعليمية المعاصرة وينفقات اقل ، وذلك باستخدام الطرق الصناعية الحديثة في تجهيز مواد بناء وادوات ذات ابعاد ومواصفات مقننة ، واستخدام تصميمات توفر بعض المرونة في ادخال تعديلات مناسبة في مباني المدرسة . ورغم ذلك فان كثيرا من التجديدات في هندسة المباني والانشاءات المدرسية قد افترضت ان طبيعة طرق التدريس وحجرات الدراسة داخل المدرسة سوف تبقى في المستقبل على ما هي عليه دون تغيير كبير . ان ما نحتاجه في الحقيقة ليس مجرد الحصول على ابنية اقل في التكلفة ، وانما نحتاج ايضا الى ابنية تتوافر

فيها كفاية المرونة وتسمح باستخدام أساليب جديدة في التدريس والتعليم بداخلها بدلا من الابنية المدرسية التي تحول دون استخدام هذه الطرق والأساليب الجديدة .

وهناك عبارة حكيمية تقول ، نحن نشكل أولا ابنتنا ثم تشكلنا هي بعد ذلك ، وهذه هي قصة التعليم كاملة ، وهناك تحول في البناء المدرسي يجعله يختلف عن الاشكال القديمة ، ولكن ما زالت حجرة الدراسة التقليدية تحتوي تلاميذها وأدواتها داخل أربعة جدران جامدة . ومثل هذه الحجرة المكتفية بذاتها Self contained . كانت ولا زالت طوال اجيال متعاقبة بمثابة « صومعة الناسك » في العملية التعليمية .

لقد صيغت حجرة الدراسة في الماضي وما زالت تصمم حتى في احداث المدارس لكي تناسب معلما واحدا يجلس على مكتبه او منضدته التي جانبها السبورة ، ويواجه المعلم عددا محددا من التلاميذ يجلسون على مقاعدهم في ترتيب هندسي . وفي افضل الحالات تخصص مساحة من جدران الفصل لبعض اللصقات والنشرات والعروضات ، كما يوجد دولا ب صغير تحفظ فيه بعض الكتب والوسائل التعليمية الاخرى . وعندما يذق جرس المدرسة معلنا بداية الدرس تمتلئ مقاعد حجرات الدراسة التي تفصلها بعضها من البعض الآخر مسافات متساوية بالتلاميذ ثم تبدأ عملية التعليم والتعلم ، وعندما يسمع صوت الجرس مرة أخرى معلنا انتهاء الدرس تلفظ هذه الحجرات لتلاميذها فيندفعون في ممرات وردحات المدرسة الى المدرجات أو العامل أو الى حجرات أخرى .

هندسة البناء المدرسي :

وتكلف ممرات المدرسة وردحاتها قلدا كبيرا من مصاريف البناء المدرسي ، ونفس الشيء بالنسبة لممرات المدرسة والمطعم ، ومع ذلك فهي لا تستخدم الا في جزء بسيط من الوقت الدراسي .

ومتى شيد البناء المدرسي ليناسب التكنولوجيا التقليدية في التعليم فسوف يبقى على الاقل لمدة جيلين او ثلاثة مغطلا اية تغييرات جذابة في التوزيع التقليدي للخاطيء للمكان والوقت والتلاميذ . وهذه الحقيقة تعزز بالعاح الجهود المبذولة الآن في مجال ادخال التجديدات على البناء المدرسي ، وخاصة في الولايات المتحدة الامريكية بتشجيع من مؤسسة فورد .
(Ford Foundation Backeal Educational Facilities Laboratory)

كما تدعم الجهود التجديدية من طريق البرنامج الاستشارى لليونسكو الخاص بالبناء المدرسي . وتهدف هذه الجهود الى التغلب على عوائق مواد البناء وتطويعها للتكنولوجيات التعليمية الجديدة ، وذلك بتصميم ابنية تساعد وتشجع على التجديدات بدلا من ان تعوقها وتقيدتها (1) .

غير ان تحسين هندسة البناء المدرسي الذى يحتوى العملية التعليمية لا يمكن بداهة ان يحقق التغيرات والتطورات المطلوبة في العملية التعليمية نفسها . فهناك مثلث غير مترابط الاضلاع ، واحد هذه الاضلاع يمثل التكنولوجيا التعليمية ، والضلع الثانى يمثل الطوفان الطلابى المتدفق على التعليم ، والضلع الثالث يمثل النقص في المعلمين الذى يحتاج اليهم التوسع في التعليم وتطويره . وهذا المثلث المفكك الاضلاع يمثل واقعا تعليميا مقلقا جدا . ولم يلاحظ قادة التربية المفكرين هذا الانفصال فحسب ، وانما انتقدوه في اعنف العبارات .

وفي مؤتمر للمربين عقد بالهند ، تحدث دكتور مالكولم نائب المدير العام لمنظمة اليونسكو من طريق التدريس وعلاقتها بالنسيان فقال : اتنا اذا نظرنا الى المدرسة او الكلية كمشروع عمل اقتصادى فسوف لا نترنأ الصورة ، اذ نجد في التعليم تكنولوجيا قديمة وبالية للغاية لا يمكن ان تعيش لحظة واحدة في اى قطاع اقتصادى آخر . فطرق التدريس واساليب التعليم قد اصابتها الصدا ، واصبحت غير مأمونة المواقب ، بل لقد ولى زمانها ومضى . كما اكد دكتور مالكولم العلاقة بين تكنولوجيا الجمود التعليمى والمستوى المنخفض للتعليم ومناهجه ، الذى نجده على وجه الاخص في كثير من الدول النامية فقال : ان اساليب التعليم التقليدية بقيت في المدارس كما هى طريقة الحفظ الى واسلوب حشو الاذهان ، ومتى مضى تهديد الامتحان تنسي كل هذه الاشياء غير النافعة . ان نظام الامتحان ليس سليما لتكوين شخصية التلميذ واستعداداته الذهنية وقدراته على التفكير المستقبل والتأمل والاستدلال ، ان الامتحان يحد لسعة الحيلة في الخداع والظهار لمهارة او براعة سطحية (1) .

Malcolm Adiseshiah, «Education and National Development, (1) in Unesco Chronicle, XIII, No. 2 (Paris : Unesco, February 1967).

البحوث التربوية :

ان الحل الذي ينبغي أن يتبنى لمواجهة مثل هذه الظروف هو الاكثار من البحوث التربوية . ومما يدعو الى الأسف أن تغيب الروح القوية للتجديد في النظم التعليمية يرجع جزئيا الى الطبيعة التقليدية للبحث التربوي . لقد عانت البحوث التربوية من قلة الموارد والاعتمادات المالية وقلة المهبة والكفايات البشرية . كما أنها ولسنوات طويلة جنحت الى الركود في مياه خلفية ذهنية هادئة ، منفصلة من التيار الاساسي للبحث العلمى والتطوير . ولقد كانت الطبيعة المسيطرة على البحث التربوي في اوربا لزم طويل فلسفية أكثر من كونها تجريبية ، وانسانية أكثر من كونها في مجالات علمية ، ونظرية أكثر من كونها تعتمد على الخبرة العملية . وفي أمريكا الشمالية حاول جيل جديد من الباحثين التربويين الذين تخرجوا في مدارس الدراسات العليا للتربية أن يتحرروا من سيطرة الاتجاهات القديمة وأن ينافسوا العلوم الاجتماعية وعلى الأخص في القياس الكمي للأشياء . والحقيقة على أية حال أن هؤلاء الباحثين تعرضوا لتجاهل الى حد كبير وعزلة من جانب العلماء المبرزين في العلوم الاجتماعية ، كما ان بحوثهم أيضا كانت الى درجة ملحوظة بمنزلة عن المشكلات العلمية وبيئة المدارس العادية ذاتها .

وهكذا نجد ان كثيرا من البحوث التربوية وحتى وقت قريب ، على الرغم من اتخاذها العلاقات الظاهرية أو السطحية للبحث العلمى ، كانت في أساسها فلسفية أو في طبيعتها نظرية . كما أنها لم تكن متمشية مع التقائيد العلمية الحديثة التى تتميز بالتطيل الدقيق ، والبحوث التجريبية والتطويرية التى أظهرت نتائج ملموسة في أماكن أخرى . وفضلا عن ذلك فان البحوث التربوية في معظمها لم تكن الا تجميعا لشذرات ومعالجات غير فعالة ، وخاصة البحوث التى يقوم بها طلبة الدراسات العليا للحصول على درجة الدكتوراه ، سواء من حيث المشكلات التى تناولتها والتى تتطلب طبيعتها معالجة على نطاق واسع وعلى نحو مستمر ، أو من حيث أنها مشكلات غير ذات أهمية ولكن موضوعاتها والبحث فيها ممكن وسهل . ولا عجب إذن أنه لسنوات طويلة لم تلق البحوث التربوية تقديرا عاليا حتى من قبل المربين أنفسهم . ولا عجب أيضا ، وإلى حد ما ، حين نجد أن البحث التربوي يواجه صعوبة في جذب المهبة والموارد المالية الكافية ، وأن آثاره على الممارسات والتطبيق ومجريات الأمور في النظم التعليمية محدودة للغاية ، وأن كان هناك بعض الاستثناءات لهذه التعميمات السابقة .

وان ما يدعو الى السخرية والتهكم ان النظام التعليمي الذي كان ولا يزال الى درجة كبيرة هو المصدر والام للطريقة العلمية الحديثة ، لا يفيد من هذه الطريقة الا النذر اليسير في معالجة اموره الخاصة . وهذه النقطة ابرزتها احدى الدراسات المسحية التي قامت بها DESCU ، ويبين جدول (٧) مقدار الانفاق على البحث ككل في عدد من الدول الاعضاء ، والعلاقة بين هذا الانفاق والانتاج القومي الكلي ، ونسبة البحوث التي اجريت داخل المؤسسات التعليمية (على الرغم من ان هذه البحوث الاخيرة لها علاقة ضئيلة بالتعليم ، او ليس لها بالتعليم علاقة على الاطلاق)

جدول (٧)
جملة الانفاق على البحث وتنميته

الدولة	بالمليون دولار	النسبة المئوية إلى الانتاج القومي الكلي	نسبة البحوث التي اجريت في المؤسسات التعليمية إلى البحوث ككل
انفسا (١٩٦٤)	٢٣,٢	٠,٣	٢٦,٠
فرنسا (١٩٦٤)	١٢٩٩,١	١,٩	١٣,٤
ألمانيا الغربية (١٩٦٤)	١٤٣٦,٣	١,٦	٢٠,٥
اليابان (١٩٦٣)	٨٩٢,٥	١,٦	١٩,٥
هولند (١٩٦٤)	٣١٤,٤	٢,١	١٦,٥
أسبانيا (١٩٦٤)	٢٧,٤	٠,٢	٧,١
المملكة المتحدة (٦٥/٦٤)	٢١٥٩,٩	٢,٧	٧,٦
الولايات المتحدة (١٩٦٣)	٢١٣٢٣,٠	٣,٨	١١,٥

ويبدو الهيكل العام للصورة بجلاء اذا نظرنا الى الولايات المتحدة الأمريكية حاليا ، فهي تتقدم الدول الأخرى من حيث تخصيص أموال متزايدة للبحث في السنوات الأخيرة . ويرجع الفضل في ذلك أساسا إلى

Source : OCED, International Statistical Year on Research and Development, Statistical Tables and Notes, II (Paris, 1968).

الاهتمام الزائد من قبل المؤسسات الخاصة فيها ، ومشاركة الحكومة الفيدرالية في مجال التربية على نطاق واسع . وتقدر النفقات الكلية للبحث التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية بأنها قد تضاعفت ثلاث مرات في الفترة من ١٩٦٠ الى ١٩٦٥ ، اذ زادت قيمتها من اقل من ٣٣ مليون دولار الى اكثر من ٩٨ مليون دولار خلال تلك الفترة (١) . ومع ذلك يعتبر هذا المبلغ قليلا اذا ما قورن بالاموال الطائلة التي تصرف على التعليم وبالحاجة الواضحة الى البحث . ومن المقترحات القائمة الآن أنه ينبغي تدعيم البحث التربوي وتنميته بمقدار ١٪ على الاقل من جملة ما يختصص للتعليم من اموال . ورغم ذلك فان هذه النسبة في الولايات المتحدة نفسها كانت في عام ١٩٦٠ فقط ٠.١٢٪ وارتفعت في عام ١٩٦٥ الى ٠.٢٣٪ . واذا قارنا هذه النسب بالصناعات الكبيرة الاكثر دينامية فيها ، فاننا نجد أن هذه الصناعات تصرف من عائداتها ما يصل الى ١٠٪ على البحوث والتنمية من أجل تحسين منتجاتها وتحسين عمليات الانتاج فيها . وقد انفقت إحدى المؤسسات الكيميائية الكبيرة وحدها ١١٠ مليون دولار في السنة على بحوثها ، وهو مبلغ يزيد عما أنفق في الولايات المتحدة كلها على البحث التربوي . (٢)

وكما تحرك التعليم ومشكلاته حركة متزايدة لياخذ مكانا ومركزا متقدما من الميزانية العامة والمناقشات الجماهيرية ، فاننا نأمل أن تنقل الضغوط التي يولدها الاهتمام الجماهيري الى العالم الداخلي للتعليم ذاته ، وتجعله أكثر تقبلا للحاجة الى التغيير . وبالنسبة للضغوط الخارجية من قبل الآباء والرأي العام التي كثيرا ما تكف وتمنع التفريعات التعليمية المراد احداها فاننا نأمل أيضا أن تقل حدتها . وتبدو المؤشرات في وقتنا الحاضر بالنسبة لهاتين الناحيتين مشجعة ، في بعض الأمم على الاقل ، حيث نجدتها أكثر استعدادا للتطوير والتجديد .

وفي مثل هذه الدول ، كان الدافع الى حركتها في اتجاهات جديدة هو عجز مناهجها التقليدية من مواجهة مشكلات التعليم المتزايدة وتوفر حلول بشأنها . ولقد شمل التطوير عددا من الود الدراسية الاساسية منها على سبيل المثال الرياضيات والعلوم واللغات الاجنبية واصبح لها اتجاهات وادوات ووسائل تعليمية أكثر فاعلية . ومثل هذه المباداة في

(١) Estimated figures from United States, Digest of Educational Statistics, op. cit., 1966.

Time, New York, 30 June, 1967.

(٢)

التجديد والتطوير آخذة في الانتشار لتشمل الدراسات الاجتماعية ، بل وأخيراً شملت الانسانيات التي يعتبرها كثير من المربين آخر معقل لمقاومة التجديد . وبالإضافة الى ذلك ، بذلت محاولات وما زالت تبذل في كثير من الدول لتجربة وسائل التعليم الحديثة كالافلام والاذاعة والتليفزيون والتعليم البرنامجي . وحديثاً فحص المعهد الدولي للتخطيط التعليمي عدداً من هذه المحاولات التي تمت لبیان مدى فاعليتها والامكانية العملية لاستخدامها سواء من الناحية الادارية او الاقتصادية وخاصة في الدول النامية (١) . وقد تبين ان معظم التجارب التي أجريت في هذا المجال صغيرة في حجمها وان معظمها قد فرض من الخارج على النمط السائد في النظم التعليمية المستخدمة لها وذلك بدلا من ان تتكامل مع النظم التعليمية على نحو جيد وأكثر فاعلية . وقد افترقت هذه المحاولات والتجارب في معظم الحالات الى التخطيط العلمى والتقويم السليم وكذلك الى كتابة نتائج البحوث بطريقة علمية . ورغم كل هذه الانتقادات فان الدروس المستفادة من هذه المحاولات المبذولة لها أهميتها ، اذ تشير الأدلة المتراكمة بوضوح الى ان وسائل الاتصال الجديدة والتكنولوجيات التعليمية الجديدة عندما تستخدم على نحو سليم يمكن أن يكون لها تأثير مفيد وهائل في مجال تحسين وتطوير الكم والكيف وخفض التكلفة التعليمية .

ومن الملاحظ ان مشكلات التعليم المعقدة والمتعددة للفقير والجهل الانسانى أصبحت تجتلب وتستحوذ على طاقات متزايدة من العاملين في مجالات تتصل بالتعليم وتثير حسب استطلاعهم ، ويتضح هذا في مجالات الاقتصاد وعلم النفس وعلم الاجتماع والانثروبولوجى والادارة العامة . وفي اطار المكانة والأهمية في الجامعة ، أصبحت التربية أخيراً ميداناً محترماً للبحث من جانب الباحثين في مجالات علمية متعددة . ونتيجة لذلك نجد عزلة البحث التربوى آخذة في الاختفاء . ولقد ظهر حوار مثير جديد لا يزال جارياً بين العلوم ذات الصلة بالتربية والتعليم ، وعولجت مشكلات تعليمية جديدة مع كثير من المشكلات القديمة في نفس الوقت من جوانب جديدة . وكل هذا أدى الى ظهور استبصارات وموجهات جديدة . لها فائدتها في رسم وتطوير السياسة التعليمية .

وينبغي ان تؤكد هنا على أية حال ان هذه الاتجاهات الجديدة في

W. Schramm, et al., New Media : Memo to Educational Planners (Paris : Unesco, IIEP, 1967). (١)

البحث التربوي قد أقامت فعلا راس جسر للتجديد على شواطئ التربية والتعليم . ولا تزال التقاليد القديمة للبحث الوصفي قوية تقاوم التغيير . ويكفى للتدليل على ذلك أن يقوم المرء بتحليل سريع لمحتويات المجلات الأساسية التي تنشر البحوث التربوية . ومما يشجع بطبيعة الحال أن نجد مقالات وبحوث جديدة أكثر من أى وقت مضى ، تعالج المشكلات الملحة التي تواجه رجال الإدارة التعليمية وكذلك المشكلات الحادة للتخطيط والتنمية التعليمية . غير أن هذه المقالات والبحوث مازالت قليلة ومازالت اهتمامات البحث التربوي للجيل الماضي هي السائدة في كثير من المجلات العلمية ، وبدو وكأنها تكرر لطبقات من بحوث سابقة لا لزوم لها .

وإذا ما حدث ، وبدو هذا محتملا ، اتساع وزيادة في التخصصات والاعتمادات المالية للبحث التربوي ، فإن عدة أمور ينبغي أن تترتب على ذلك . فسوف يكون من الضروري إيجاد استراتيجية فعالة ، وتوجيه جديد في التعليم ، ونظام واضح للأولويات التعليمية يربط على نحو مشعر البحث التربوي بالمشكلات الأساسية والعملية التي تكمن وراء الأزمة التعليمية . وقبل كل شيء ، وإذا أردنا أن نستثمر على أفضل نحو ، هذه المخصصات المالية للبحث ، فينبغي أن نهيب الأساس القوى في مدارسنا لأجراء البحوث اللازمة ، وأن نحرك على نحو أفضل المواهب والقدرات الكافية لهذا الغرض وأن تؤمن ونضمن أن نتائج البحوث العلمية تصل سريعا إلى المدارس وتوضع موضع التطبيق العملي .

وفي نفس الوقت هناك شواهد مشجعة تبين لنا أن استخدام المحتوى الجديد والتطبيقات والممارسات التعليمية الجديدة في تزايد . وقد أوضحت نتائج بحث أجراه منذ عشرة سنوات بول مورت Paul Mort الأستاذ في جامعة كولومبيا أنه عندما تكتشف ممارسة جديدة ومفيدة في مجال التعليم ، فإن وقتا طويلا يمضي ويصل إلى خمسة عشر سنة لكي تتبنى فكرتها وتستخدم في ٣٪ من المدارس الأمريكية ، ولكي تصل إلى حالة الانتشار التام وتعميم الاستخدام في جميع المدارس فإنها تحتاج إلى خمسين سنة أخرى . وهذه السنوات تكافئ جيلين كاملين من الطلاب الذين يمدون ويتخرجون في كليات أعداد المعلمين ، أو تكافئ ١٢ - ١٥ دفعة من هؤلاء الطلاب الذين يتراوح برنامج امدادهم من ٢ - ٤ سنوات . وقد أظهرت نتائج دراسة مسحية حديثة أن معدل التغيير قد ازدادت سرعته ، رغم أنه لا يزال بطيئا . وقد تناولت الدراسة المستحدثات التعليمية المختلفة المتسوقرة خلال العشر سنوات الماضية والتي يمكن

استخدامها من قبل المدارس . وقد بلغ عدد هذه المستحدثات ٢٧ تجديدا ، ووضحت نتائج الدراسة ان ستة فقط منها هي التي استخدمت في المدارس الامريكية العادية ، بينما العدد الباقي منها ما زال ينتظر دوره في الاستخدام مع أنه مضي على ظهورها عشر سنوات أو أكثر .

ونظرا لان البيانات السابقة جزئية وغير كاملة ، فانه لا يحق لنا ان نخاطر بتعميم الحكم على المزايا والفوائد التي تحققتها المستحدثات الجديدة وقابليتها للتطبيق العام في ضوء الظروف المحلية الخاصة . ولكنها من ناحية أخرى توضح ان المستحدثات والاساليب الجديدة في التعليم محدودة ومتأخرة وبطيئة في انتشارها . وذلك اذا ما نظرنا إليها في ضوء الحاجات الملحة للتغيير والتطوير على طول الجبهة التعليمية (١) .

ولو استرجعنا الدروس التي يمكن ان نستفيد منها في مجال التعليم والتي سبق ان اشرنا إليها في مجال حديثنا من الثورة التكنولوجية الحديثة في الزراعة ، فانه يمكن ان ننهي مناقشتنا لموضوع التكنولوجيا والبحث والتجديد في التعليم بالفرض الآتي : ينبغي ان يتوفر لدينا قبل العمل على ايجاد المستحدثات والتكنولوجيات الجديدة في التعليم واستخدامها في المدارس ما يأتي : (١) تحويل شامل للاتجاه نحو التغيير والتجديد في التعليم من قبل الجمهور والرأي العام والمربين على السواء . (٢) انشاء مؤسسات جديدة توفر لها الكفايات اللازمة ليكون هدفها الاول والاناساسي البحث من التحسين والتجديد . (٣) ان تعمل كليات التربية ودور اعداد المعلمين على تنمية الاتجاهات المواتية التي تساعد المعلمين على التقبل الإيجابي للتجديدات في التعليم . وهذه الامور متى توفرت تمكن التعليم من الانغماس في عملية نشطة ومستمرة لتجديد ذاته وتحقيق تطويره وتقديمه .

P.H. Coombs, «The Technical Frontiers of Education» (١)
27th Annual Sir John Adams Lecture at the University of California, Los Angeles, 15 March, 1960.

إدارة النظام التعليمي

الإدارة جانب هام من الازمة التعليمية :

ان أى نظام انتاجى مهما كانت اهدافه وتكنولوجياه يتطلب ادارة ، وينبغى ان تتوافر له قيادة واتجاه ، واشراف وتنسيق ، وتقويم مستمر ، وتكييف للتعديلات . وكما أشرنا من قبل انه عندما نقابل بين ما يحدث في حالة نظام تعليمى وما يحدث في الزراعة نجد ان مشكلات الادارة بالغة الصعوبة ، وذلك لان الحجم الكلى مقسم الى اجزاء صغيرة وكثيرة ومبعثرة .

وهناك منظمات كثيرة واناس كثيرون يشاركون في ادارة بعض اجزاء على الاقل من النظام التعليمى ، وهذه المنظمات تشتمل على الهيئات الحكومية في جميع المستويات ، والمؤسسات الدينية ، وبعض المؤسسات الخاصة الأخرى ، ورجال السياسة ، ورجال الخدمة المدنية ، والقائمين على ادارة الجامعات والمدارس الحلية واساتذة الجامعات ، والمدرسون والطلاب والآباء ، وعدد لا حصر له من النقاد من كل كون ، وهنا على اية حال نحن نهتم بأولئك الاشخاص اهتماما أقل من اهتمامنا بالمناخ الإدارى الذين يعملون به ، والمسألة بالنسبة لنا ليست القدرة الفردية والقيمة الخلقية للقائمين على الادارة التعليمية واخلاصهم للواجب ، واستعدادهم للعمل ببجد ، فهذه كثيرا ما تكون متوافرة بمستوى عال . وانما المسألة هى هل الترتيبات الأساسية للأنظمة التعليمية مناسبة وملائمة للاعمال التى عليها أن تقوم بها ؟ وهل حسن توجيهها للقيام بتلك الاعمال ؟ وهل يتوافر لدى أولئك المسئولين اتخاذ القرارات الهامة وتوجيه النظام التعليمى نحو الأنواع السليمة من العون التخصص ومن المعرفة والمعلومات ؟ وهل لديهم المفاهيم التحليلية المناسبة والادوات التى تمكنهم من معرفة ما يجرى داخل النظام وتقويم أدائه داخليا وفي ضوء علاقته مع البيئة ، ولتقدير أولوياته وتخطيط مستقبله وتوجيه تنفيذ تلك الخطط ؟ هل العملية الادارية للنظام تعتمد على كل الموارد المتوافرة داخل النظام نفسه وخارجه لى تحقق الحد الاقصى للقوة والفاعلية ؟ وهل تلائم الترتيبات المعمول بها لتجنيد مختلف أنواع العاملين بالادارة وتثمينهم مهنيًا ، الاحتياجات ملائمة طيبة ؟ وهل هناك وسائل سليمة للتعرف على المواضيع

التي تحتاج الى تغيير في النظام والتي يمكننا من تحديد افضل انواع هذه التغيرات . ثم نتبناها وتأخذ بها .

ان كل هذه الاسئلة تتضمن نوعا من الاجابة من ذاتها . ان الترتيبات الادارية النمطية للأنظمة التعليمية غير ملائمة الى درجة كبيرة لمعالجة التحديات الحديثة المعقدة التي تشكل بلدانها جزءا أساسيا من الازمة التعليمية . وقد ظهرت اللامع الاساسية لهذه الترتيبات خلال فترة مبكرة عندما كان التعليم والعالم الذي يحيط به يتحركان حركة بطيئة بالنسبة لسرعة خطانا اليوم ، ومنذ كان حجم الاعمال التعليمية وتنوعها أقل بكثير مما هو عليه الآن . فلم تصمم هذه الترتيبات بحيث تناسب التخطيط التعليمي بالمعنى المتوافر الآن ، أو لتنفيذه أو لتقويم أداء النظام التعليمي تقويما ناقدا . أو للدفع القوى للابتكار والتجديد . فلم يتوافر لتلك الأنظمة الروح ولا الادوات ولا العاملون الذين يلائمون تلك الاهداف ، بل ولم يتوافر لهم الوسائل الضرورية للاستشارة ، والاتصال والتنسيق . وينسب هذا على كل من الدول الصناعية والدول النامية على السواء ، لان الأخيرة قد استعارت الممارسات الادارية من الاولى ، وهكذا ما تزال كثير من الدول المستقلة حديثا متعلقة بالادارة المدرسية التي ميزت فترة الاستعمار والتي صممت أساسا لتخدم دورا اشرافيا وتنظيميا - في الوقت الذي تحتاج هذه الدول الى نوع من الادارة أكثر فاعلية يستهدف التنمية ويأخذ في حسبانها المبادأة ويفك عقال الابتكار والتجديد داخل النظام كله ، ويحقق النمو والتغير الملائم للعصر .

وان النتيجة التي تترتب على ذلك اذا أردنا ان نقبس مثالا واحدا لها تتمثل في تقرير هندي رسمي حديث يتهم الادارة التعليمية في قوله : لقد أساءت العمليات الادارية المجردة من الابتكار والتخيل والتي عفا عليها الزمان اساءة كبيرة الى خطط تدريس العلوم في المدارس الثانوية ، فالتنسيق غير الدقيق بين اهداف المدارس الفنية الاعدادية وحاجات المستوى الأدنى من القوة العاملة الفنية جعلت من هذا المشروع خطة باهظة التكاليف وغير اقتصادية ، بل وأدى عدم توافر الاجراءات المناسبة في المستويات المختلفة الى اضعاف برامج اعداد المعلم التي كان ينبغي أن تكون لها أولوية كبيرة في خطط رفع كفاية هذا النوع من التعليم وجودته (١) .

(١) Asian Institute of Educational Planning and Administration Educational Planning and Administration, A working paper for the National Seminar, Srinagar, 12-25, June 1967, New Delhi.

وان مضمون كل ما سبق واضح وهو انه ينبغي ان تبدأ الثورة التي تحتاجها في التعليم بالادارة التعليمية . وكثير من القائمين على الادارة التعليمية يتركون ادراكا حادا هذه الحاجة . ولو انه اثبت لهم نصف فرصة لوجدتهم على استعداد لان يقودوا ثورة تعليمية يعرفون تماما ان الموقف يحتاجها ، ولكن القائمين على الادارة انفسهم منشغلون تماما ويبدلون جهودا كبيرة حتى تحقق الاجهزة القديمة اهدافا جديدة ، كي تتحمل اعباء من العمل لم تصمم لها هذه الاجهزة ، ويكاد لا يكون لديهم وقت للاحظة فكرة جديدة ، وبالتالي لادخالها في النظام التعليمي ، ان الطبيعة المحافظة للنظام التعليمي تتحرك بقوة دفع كتلتها الذاتية التي تطحن كل مجدد اداري شجاع حتى ينشغل بهذه الكتلة المحافظة ويعكس سلوكها .

ولقد اظهرت دراسة حديثة للاطر القانوني للتخطيط التعليمي في دول شرق افريقيا ودراسة اخرى في نيجيريا كيف استمرت الوسائل الادارية التي تلائم مرحلة سابقة وكيف استخدمت مع مجموعة مختلفة تماما من الاهداف والظروف ، وفي معظم الحالات ادت الى نتائج ضعيفة . (١)

ومع ذلك فان القضية لا تقتصر على الدول النامية وحدها ، فما تزال اساليب ادارة المدرسة ، التي اصبحت الآن غير سليمة بل والتي عفى عليها الزمان في كثير من النواحي ، منفردة الجذور وبعمق في كثير من الدول الصناعية .

واكثر من هذا فان الجامعات في كثير من الدول في حالة ادارية اسوأ من المدارس . بل اقترب بعضها من ان يكون محروما من جهاز اداري يستطيع بواسطته ان يخطط وان يتخذ القرارات وان يقوم بتنفيذها ، ففي امريكا اللاتينية مثلا ادى انشغال معظم الجامعات انشغالا مزمعا بحماية استقلالها - كما لو ان هذا الاستقلال غاية في ذاته - الى اهمال

J.R. Carter, The Legal Framework of Educational Planning and Administration in East Africa : Kenya, Tanzania, Uganda, African Research Monographs No. 7, (Paris : Unesco, IIEP, 1966), and A.C.R. Wheeler, The Organization of Educational Planning in Nigeria, African Research Monographs No. 13, (Paris: Unesco, IIEP, 1968).

دورها في قيادة النظام التعليمي كله والتزامها تجاه المجتمع وأهداف نموه .
وسمطينا فرنسا من ناحية أخرى مثالا لجامعات تقاسي وتعاين من شروخ في
ادارتها الداخلية بسبب الضغوط التي لا حصر لها والقيود التي ترتب
على نحو آلي من نظام إداري خارجي شديد المركزية ولم تسلم نتائج هذا
الوضع من النقد الحاد لها في مؤتمر عقد حديثا للقائمين على إدارة الجامعة
الفرنسية وأسألتهما في مدينة « كان » فقد وردت الفقرة التالية في تقرير
المؤتمر :

« اذا ... أراد استاذ أن يعمل فترة قصيرة من الوقت مع زميل له
في مدينة بروكسل أو لندن ، فينبغي عليه وفقا لحرفية القانون أن يطلب
أجازة للتغيب على المستوى الوزاري قبل سفره بستة أسابيع ، ومثل
هذه القاعدة لا يمكن في معظم الحالات الالتزام بها في ضوء مقتضيات
البحث العلمي والتأخيرات الإدارية .

والحقيقة كما أورد التقرير هي أن الإدارة المركزية ذاتها غارقة تحت
وطأة البيانات والمعلومات التفصيلية التي لا تستطيع أن تتناولها ، كما أن
طاقاتها موزعة ومبددة في تفاصيل تافهة لم تصمم لمواجهتها ، وذلك لأنها
نظام كسبح بقاء التأخير في الاتصال حركته وكثيرا ما يؤدي الى مواقف
هزلية (1) .

وتتمثل أحد جلور هذه المشكلة في عدم وجود تسهيلات قوية
داخل المؤسسات في النظم التعليمية لتقوم بالبحث الخلاق لمشكلات
الإدارة التعليمية والتنمية المستمرة للعاملين الذين يقومون بالوظائف
الإدارية المختلفة في النظام .

وهناك مصدر آخر وثيق الصلة بالمصدر السابق لهذه الصعوبة وهو
أن معظم تلك النظم لديها عملية الاحتكار المهني لانتقاء العاملين بالإدارة
التعليمية . ففي التعليم الابتدائي والثانوي نجد أن المدير العام للتعليم
قد كان طويلا لكي يصل الى مركزه هذا مبتدئا من عمله كمدرس . ومعنى
هذا أن تدريبه المهني الاصل كان تدريبا للتدريس ، ويرتبط على ذلك
اغلاق النظام التعليمي اغلاقا نسبيا دون الافكار الجديدة والممارسات

A. Lichnerowicz, «Structures des Universités», Gene- (١)
ral report submitted to the Caen Conference, 1966.

العصرية للإدارة . وإذا انتقلنا إلى مستوى الجامعة فإننا نجد أن مدير الجامعة في معظم الدول أسناده ينتخبه هيئة التدريس لكي يخدم في هذه الوظيفة لمدة معينة ثم يعود مرة أخرى إلى التدريس . وإن آخر شيء يتوقع أن يقوم به الأستاذ هو إدارة الجامعة ، وإذا حاول أن يقوم بذلك فإنه قد يترتب على ذلك حدوث كارثة . وإن عملية الاحتكار المهني بين أفراد النظام وحدهم في أي مستوى تقطع النظام التعليمي وتفصله عن المصادر الممكنة للقيادة الخلاقة والموهبة التنفيذية وعن المجددين والاختصاصيين من ذوي القدرة الذين لم يقرروا في مرحلة مبكرة من حياتهم أن يصبحوا مدرسين ولكنهم مع ذلك قد يظهرون استعدادا جيدا للمساعدة على إدارة الأنظمة المدرسية .

ومن الجدير بالذكر هنا أن المستشفيات في كثير من الدول تعودت أن تعمل وتدار على أساس نظرية مماثلة ، فقد افترض فيما مضى أن الطبيب المدرب ، كفاء في إدارة المستشفى . غير أن ما حدث فعلا في عالم الواقع لم يشبه في قريب أو بعيد هذا الافتراض النظري . كما افتقدت المستشفيات ما يقدمه هؤلاء الأطباء من خدمات مهنية في مجال تخصصهم منلما تحولوا إلى الوظائف الإدارية .

ولعل كل ما حصلت عليه المستشفيات في معظم الحالات مقابل ذلك هو الإدارة السيئة . وفي بعض الدول عندما فرقت مستشفيات كثيرة في وحل المشكلات المالية غيرت من هذا النظام مبتدئة بتغيير المسلمة التقليدية التي تستند إليها هذه المسألة برمتها . وظهر نتيجة هذا التغيير جيل جديد من مديري المستشفيات الذين دربوا تدريباً خاصاً وأصبح هذا الجيل مسؤولاً عن هذه المؤسسات وبدأ في إدخال تحسينات وتطويرات ذات دلالة بعد ذلك .

ونحن لا نحاول هنا بطريقة غير مباشرة تدعيم القول بأن المدرسين الأكفاء ليسوا مصدراً مرضياً لرجال الكفاء في الإدارة فكثراً ما يكونون كذلك . وليس القصد من هذا الجدل أن نقرر طالما أن شخصياً يستطيع إدارة مشروع معين خارج مجال التربية والتعليم فإنه يستطيع دون أعداد لاحق أن ينتقل ويتحول إلى مجال التربية والتعليم وأن يدبر فيه بنفس القدرة تماماً . ومن الواضح أنه لا غنى عن معرفة راسخة الأساس شاملة لما يحدث في التعليم لكي تتحقق الإدارة الفعالة . وهذا يدعونا بالضرورة إلى أن نعرض العبء الأساسي لمناقشتنا وجدلنا على النحو التالي :

اولا : بما ان الانظمة التعليمية قد نمت واصبحت معقدة جدا فانها تحتاج الى عاملين اداريين مصريين من انواع مختلفة ، تم اختيارهم بعناية ولتدريبهم بكفاءة .

ثانيا : لما كان هناك مجز في هذا النوع من الاشخاص في جميع انحاء العالم فان أى نظام تعليمي سيلحق بنفسه ضررا يقاسي منه اذا انكر على نفسه امكانية الحصول على موهبة ادارية من خارج اطاره .

ثالثا : ولا تحتاج النظم التعليمية الى مديرين بالمعنى الضيق فحسب ، بل الى فريق اداري متنوع الامكانيات وذلك لانها تواجه اعمال معقدة الآن . وهذا الفريق ينبغي ان يشتمل على اشخاص ذوي قدرات ممتازة في التحليل وادارة البحوث ، وعلى كفاءات اخرى ليس بالضروري ان تكون هي افضل ما تنتجه اقسام الدراسات العليا في كليات التربية وكليات المعلمين وليس من الضروري كذلك ان تقتصر هذه الكفاءات على خريجي هذه الاقسام والكليات .

وبناء على ذلك فان أى نظام تعليمي ينبغي ان يعتمد على تشكيلة شاملة من الكفاءات لكي ينتج انواع المهارات والمعرفة والادوات الادارية اللازمة لاداء وظيفته على نحو فعال . ولقد اعتمد مديرو برامج الفضاء على معرفة مستمدة من جميع العلوم الفيزيائية والبيولوجية وعلى مهارات مستمدة من جميع العلوم التكنولوجية ونسقوا بينها لكي يرسلوا بانسان الى القمر .

وبحملنا هذا على التساؤل الاى :

ما مقدار ما ينبغي على التربية والتعليم ان تحصل عليه من جميع المصادر لكي تجهز نفسها بادوات ورجال قادرين على ادارة الانظمة التعليمية التى تستطيع ان تهيمى للابدين الشباب مكانا تحت الشمس ؟

وعلىنا ان نضيف كلمة اخرى تنصل بالاختيار وتجند الكفاءات وهى تميد الى الاذهان مناقشتنا السابقة عن مجز التعليم عندما يتنافس مع غيره من المؤسسات في سوق المواهب .

لقد أصبح التعليم اليوم عملا اقتصاديا ضخما ، وكثيرا ما يكون مدير المنطقة التعليمية اكبر رجل اعمال في المدينة يشرف على ميزانية كبيرة

وعلى عدد كبير من الموظفين وعلى نظام النقل المدرسي والتغذية بالمدارس ، هذا اذا لم نذكر أنه يشرف على مصائر اغلى ثروات البيئة المحلية . ونعني بذلك اطفالها . وهذه المسؤوليات تتطلب منطقيا ان تستخدم افضل الواهب التنفيذية المتوافرة في أى مكان فحسب بل وأن ننحهم مكافآت تتناسب مع هذه المسؤوليات . ومع ذلك فإن مربيات معظم القائلين على الادارة التعليمية - حتى في أغنى الدول - تتناسب مع دخل تاجر مطى متوسط أكثر مما تتناسب مع دخل رجال الادارة المنغلين في قطاعات اقتصادية أخرى .

والمعجب ان النظم المدرسية والجامعية تحصل على كثير من الاداريين الممتازين بالرغم من هذه الأوضاع ولكن هذه النظم قد لا تستمر في الحصول على هذا النوع خاصة وأن عمل المدير المدرسي تتزايد مسؤولياته .

وبعض المسائل تلمع لمانا أشد اذا وضعت على خلفية معتمة ، وبثاء على ذلك فان المرء ليسر للعلامات الملية بالأمل التي يمكن أن ترى على هذه الأرضية المعتمة للصورة والتي نستعدها من الحالة العامة لفنون الادارة التعليمية . ففي الولايات المتحدة مثلا هناك نقاط مضيئة تمثل هذه الآمال اذ تقوم بمعاينة الدراسات العليا في تناسق مع مجلس الادارة التعليمية باجراء تجارب على الممارسات الجديدة في تدريب مديري المدارس بقصد التجديد ، والقيام ببحوث عن مشكلات الادارة وأساليبها الجديدة ، وتشكيل أدوات جديدة بقصد تحسين الادارة المدرسية . ومما له مغزى ودلالة أنها ترماد . يستكشف لأول مرة الدروس الادارية المكتبة التي يمكن للتعليم أن يفيد منها بفحصه للمجالات الأخرى التي تقدمت فيها الممارسات الادارية قبلها . وقد أصبح هناك قنوات جانبية تمكن دخول رجال من خارج النظم التعليمية لادارتها . بل وهناك أيضا عدة جامعات وضعت وطورت فروعها الجديدة للمعلومات ، و « ميكانيزم » لادارة البحوث وأنظمة التحليل بقصد تحسين اتخاذ القرارات والكفاءة والإداء العام . ولقد وضعت كليات عديدة وجامعات بمساعدة مؤسسات خاصة خططا شاملة طويلة المدى للتنمية المستقبلية ونفذتها . وهذه التجديدات ليست قاصرة على الولايات المتحدة فهناك حركات مماثلة وفي اتجاهات رائدة نراها في كل من الاتحاد السوفيتي وكندا وفرنسا وانجلترا والدول الاسكندنافية .

ومع ذلك تبقى الحقيقة ، انه بينما تملأنا بالأمل هذه العلامات الدالة على حاجتنا الهائلة للثورة الادارية في التعليم الا انها مع ذلك تمثل الاستثناء

وليس القائمة . نلو أخذنا المسائل على الصعيد الصالى فاننا نجد أن الجانب الإدارى من النظم التعليمية تقبده وتحيط به شبكة من الاتجاهات والطرق الإدارية انحدرت من الماضي الهادى البسيط الى حاضر ثائر معقد . حيث تظهر مطالب جديدة تتأجج وتلمع في كل جانب . وعلى الأغلبية الساحقة من الدول أن تنشئ برامجها الأولى للتنمية المهنية للمعاملين بالادار وللبحوث بقصد تحسين الممارسات الإدارية في التعليم . وينبغى على أغلبية الجامعات في العالم أن تنشئ نظاما جديدا للإدارة الداخلية حيث يقوم المدبرون وأعضاء هيئة التدريس والطلاب بأدوار مناسبة في الإدارة . وعلى معظم الدول في العالم أن تأخذ المسألة بجدية تكفى لأن تعامل القائمين على الإدارة التعليمية في أعلا مستوياتها على قدم المساواة وعلى نحو منصف كما هو الحال بالنسبة لغيرهم من المفضلين ذوى المواهب الممتازة في المجالات الأخرى .

تكاليف التعليم وكفايته

معنى الكفاية التعليمية والانتاجية :

لقد اظهرت مناقشتنا المبكرة لموضوعات المعلم والدخلات المالية في النظام وملاءمة المخرجات للبيئة انه لا غنى للأنظمة التعليمية من أن تحسن كفاءتها الداخلية ونتاجيتها الخارجية . وباختصار أن تكبر حجما وأن تتحسن وأن تؤدي الى نتائج أكثر افادة باستخدام مواردها المتاحة . ومما يساعدنا في مناقشتنا التالية أن نتوقف برهة وجيزة لكي نحدد هذه الصلحات الهامة بدقة أكبر .

فبالإشارة الى الشكل (١) والشكل (٢) الذي يعطى فكرة من تخطيط التظيم باعتباره نظاما يمكن أن تعرف الكفاية الداخلية للنظام على أنها العلاقة بين مخرجاته ومدخلاته . وتزايد الكفاية عندما ندخل أى تغيير في العملية التعليمية بحيث تحقق تحسينا في هذه النسبة ، وحتى إذا استحال التوصل كما أوردنا ذلك من قبل - الى مقياس كامل ودقيق للمخرج الكلى للنظام التعليمي ، فإن هذا الأسلوب من أساليب النظر الى المسألة يمكن أن يؤدي الى استبصارات جديدة وإلى بيان كيفية تحسين أداء النظام وعمله . ومن السهل وفي مجال الممارسة أن تقوم كفاية أنظمة فرعية معينة ، أهدافها أكثر تحديدا وقابلية للتعريف ، ونتائجها أكثر قابلية للتقويم . وقد تشتمل هذه الأنظمة الفرعية تعلم الحساب وتعلم لغة اجنبية ، والتهجى والقراءة والعلوم في مستوى مدرسي معين أو آخر . أو تشتمل على نظام فرعي لتعليم الهندسة الميكانيكية بالجامعة . فمثلا إذا أدخلنا طريقة جديدة أو بعض المواد التعليمية المحسنة فادت الى تعلم أكبر دون زيادة نسبية في التكاليف فإنه في هذه الحالة تكون قد غيرنا نظاما فرعيا وتكون كفايته قد ازدادت . وفي هذا السياق ينبغي أن نلاحظ أن تكاليف الوحدة أصبحت مؤشرا هاما دالا على الكفاية .

ويمكن تعريف الانتاجية الخارجية في نفس الوقت على أنها الفوائد النهائية القصوى التي يحصل عليها التلاميذ والمجتمع من الاستثمارات التعليمية المبكرة (ونعنى بها المدخلات) . وهذه الفوائد بطبيعة الحال أقل

من حيث إمكانية قابليتها للقياس الدقيق عن المخرجات التعليمية المباشرة التى يتخرج بها التلاميذ من النظام يوم تركهم له . ومع ذلك فإن هذا المفهوم ذاته مفيد لانه يمكننا من البحث المعقول عن طرق لتحسين الانتاجية الخارجية . ان تغير منهج دراسي مثلاً بحيث يستبدل أشياء لها سلة وأهمية في حياة التلميذ والمجتمع بأشياء غير ذات أهمية - أو بحيث يحل محتوى حديث من المادة مكان محتوى قديم عفى عليه الزمان - يجعل لهذا المنهج احتمالات عالية في زيادة الانتاجية الخارجية . وينبغي أن نلاحظ أنه في مثل هذه الحالة ، وعلى الرغم من أن الاجراء المتخذ كان داخلياً بالنسبة للنظام الا أن الأثر النهائي له كان خارجياً . وفي مجال الممارسة والتطبيق يمكن أن تؤدي التغيرات الحادثة داخل النظام التعليمي - بشرط أن تكون تغيرات صائبة - الى افادة كل من الكفاية الداخلية والانتاجية الخارجية .

وان ما قلناه الآن ينطبق على انتاجية النظام عندما ينظر اليه من الخارج ، ولكن هناك معنى آخر لمفهوم الانتاجية ينصرف الى الطريقة التى نستخدم بها أى نمط معين من المدخلات في النظام - كالمعلمين العاملين فيه أو الأبنية المدرسية . وهذا يماثل معنى مصطلح « عامل الانتاجية » عند عالم الاقتصاد . (مشيراً الى العوامل المختلفة للإنتاج) عندما يتحدث عن انتاجية العمل أو انتاجية رأس المال . وبهذا المعنى يمكن أن نعرف انتاجية أى مدخل تعليمي معين على أنه المخرج الكلى للنظام بالنسبة لقدار ما استخدم من هذا العامل المعين . وواضح أن انتاجية العوامل المختلفة تحدد كفاية النظام كما عرفناه الآن (١) .

ولكى نبعد هذا كله عما يبدو عليه من التجريد والتنظير دعنا نبين كيف ينطبق على انتاجية المعلم . اذا زود المعلمون بأدوات أفضل يعملون بها - مثلاً كتباً مدرسية أفضل وأكثر مواد تعليمية اضافية - ومعامل لغويات ، ومساعدين لهم للقيام بالأعمال الكتابية وغيرها ، أو زودناهم ببرامج تعليمية اذاعية وتلفزيونية جيدة - فانهم قد يقدرون على تعليم

Economists will recognize, we hope sympathetically (١) that 'n the interests of conveying the essential concepts of efficiency and productivity to non-economists, we have simplified the matter by avoiding questions such as marginal productivity. We have also tried to define these concepts in ways which educators will see as relevant to their own enterprise.

تلاميذ أكثر عدداً ، وقد ينجح هؤلاء التلاميذ في تحقيق قدر أكبر من التعلم في الدرس الواحد أو في العام الدراسي بأكمله وعلى نحو أفضل وذلك أكبر مما كانوا يحققونه في ظل مجموعة الظروف السابقة على مثل هذا التجديد . وقد لا يعمل المعلم نفسه بمثقة أكبر غير أنه على أية حال قد يستمتع بعمله بدرجة أكبر من ذي قبل . وتستغل قدراته المهنية على نحو أكبر عندما تتوفر أدوات تعليمية أحسن بل ويحقق عندئذ نتائج أفضل كما وكيفاً وفي هذه الحالة تزداد انتاجية المعلم .

ويهدد الطريقة نفسها ترايلت انتاجية العاملين وأصحاب المهن في الميادين المختلفة عبر السنوات واستطاعوا زيادة انتاجيتهم في الساعة وتحقيق أمور أفضل . ولننظر مثلاً لعدد المرضى الذي يمكن للطبيب في الوقت الحاضر أن يعالجههم إذا حرمناه من سيارة تحمله اليهم ، وما الذي كان يستطيع تحقيقه بالنسبة لصحتهم إذا وجد فجأة أنه يغير أدوات حديثة ويغير خدمات معملية ودوائية . لا شك أنه كان سيحقق أقل بكثير مما نجده الآن . وإذا نظرنا إلى الفلاحين في مزارعهم والعمال في مصانعهم ، والمهندسين ورجال الأعمال في مواقع عملهم فأننا نجدهم جميعاً قد زادوا من انتاجيتهم ، وبالتالي زادوا من دخولهم في الجيلين الآخرين وذلك لاستخدامهم أدوات وطرقاً جديدة ، وبتقسيمهم الأعمال بين أنفسهم وبين من يساعدهم في العمل وفق تخصصاتهم .

ولم تخط عملية التحول إلى الصنعة إلا خطوات قليلة في مجال التعليم ، ولا يشك انسان اللحظة واحدة إذا لاحظ العملية التعليمية كما تحدث ملاحظة موضوعية ، أو إذا شارك فيها بنفسه ، أن بكل نظام تعليمي - بما في ذلك أحدث الأنظمة - مجال كبير لتحسين كفايته وانتاجيته ، وأنه ليسهل علينا بطبيعة الحال أن نتكلم عن التحسين أكثر مما نصنع على تحقيقه .

وكما لاحظنا فيما يتصل بالإدارة التعليمية ، هناك نقص في الأنظمة التعليمية يكمن في قصور الوسائل التنظيمية والأدوات التحليلية التي تمكن من التعرف على التحسينات الممكنة من هذا النوع ، ثم الاستفادة منها - وفضلاً من ذلك كثيراً ما تتطلب هذه التحسينات تغيير الروتين المألوف وتبني أساليب جديدة وتقسيمات جديدة للعمل . ومثل هذه التغيرات التي تؤثر في كثير من المشاركين في النظام يسهل أن تثير المقاومة بين كثير من الناس الذين يرون في التجديد المقترح وسيلة تتطلب منهم

القيام بأعمال أكثر وينفس الاجر ، او وسيلة تجعل مآكانوا يقومون به من أعمال متخلفا وغير مطلوب .

نقص الحوافز الشجعة :

وهذا يشير الى الاهمية الكبرى للحوافز اللازمة للتغيير . وهي تبرز فرقا عميقا آخر بين التعليم والصناعات الاخرى . فتللك الصناعات في العادة تبيع منتجاتها في السوق - الفلاح مثلا يبيع خضره والصابغ احديته ، وعلى هذا النحو فانه يتوافر للفلاح او الصانع وسيلة بسيطة للتعرف على كفايته : فهو يستطيع ان يقدر مكاسبه على اساس الفرق بين التكاليف الداخلة في الانتاج والعائد من المبيعات . ولما كان هدنه مضاعفة مكاسبه فان لديه حافزا قويا لادخال كل تغير في العملية او الانتاج يرجى من ورائه ان يحسن النسبة بين المخرج والمدخل في العملية التي يعمل فيها .

ولسوء الحظ فانه لا يتيسر للتعليم مثل هذا المقياس للكفاية . بل لا يوجد فيه نظام طبيعي للحوافز يدفع دائما الى التغيير . ومثل هذه الحوافز غير المباشرة التي يمكن للفرد ان يتصورها بالنسبة لنظام تعليمي معين والتي يمكن لها ان تدخل التحسين على كفايته وانتاجيته تبدو آثارها وتضع نتيجة لجمود العملية التعليمية وقصورها الدائم بل ولا تشمل عليه من مشبطات . ولقد اشرنا من قبل الى مثال جيد لهذه النقطة وان كان قد ذكر في سياق مختلف . لقد كانت هناك محاولات عديدة للأخذ بنظام تحديد اجور المعلمين على اساس الجدارة وترقيتهم بناء على كفاءتهم ، واستهدف هذا النظام توفير حوافز فردية أكبر . وعلى الرغم من وجود صعوبات عملية في مواجهة خطة مثل هذه - وبينما رجحت هيئات للمعلمين في امكان قليلة بنظام دفع الاجور والترقية على اساس الجدارة كما حدث في يوغوسلافيا الا ان نقابات المعلمين على وجه العموم قد عارضت هذه الأنظمة معارضة قوية . ويلذهب أعضاؤها الى القول بعدم وجود طريقة موضوعية للحكم على جدارة المعلم او الى القول بان الخطة المعينة التي يقوم على اساسها المعلم قد يساء استخدامها من قبل القائمين على الادارة والاشراف . فهي على اية حال غير ديمقراطية .

ومهما تكن مزايا وعيوب نظام الاجور القائم على اساس الجدارة والكفاءة فان نقابات المعلمين وهيئاتهم تستطيع في كل مكان ان تخدم مهنتها

وتلاميذها خدمة كبيرة اذا بحثت عن طريق لخلق حوافز قوية تؤدي الى تحسين الكفاية التعليمية ولدفع عليه وتحمل الاهداف الترميمية الاخرى لمهنة التعليم ، في نفس الوقت . واقتراحنا هذا فيما نعتقد ليس مغررا في الخيال ، ففي سياق يختلف عن التعليم تماما اعني في صناعة استخراج الفحم في الولايات المتحدة الامريكية دعم اتحاد عمال المناجم مثل هذه الخطوة . وقد ساعد ذلك على اعادة الصحة لهذه الصناعة المريضة وذلك بالتعاون مع اصحاب المناجم في ادخال تجديدات لزيادة الكفاية والانتاجية فيها . وينبغي عند الاحتذاء بهذا المثال في التعليم الا نخرج من حدوده الطبيعية . ومع ذلك فاذا أدت التجديدات الى رفع انتاجية المعلم ودخله بدرجة كبيرة كما حدث بالنسبة لعمال المناجم ، فان أزمة التعليم تكون في طريقها الى الحل . غير ان انتاج تلاميذ من نوعية جيدة بطبيعة الحال عمل بالغ التعقيد اذا قورن باستخراج الفحم من مناجمه .

وفي قولنا هذا نعيد تلخيص الاسباب الرئيسية التي تجعل التعليم يواجه الان أكبر ازماته ائني أزمة الكفاية والانتاجية ، كما يمثل ذلك في ارتفاع تكاليف التعليم مما يهدد بضياغ أحر الأمال عند المربين ونحن لا نتريد في القول ، فما نقرأه في هذه الاسباب ليس أكثر مما تعبر عنه الكلمات وليس أقل من ذلك ، فنحن لا نقرر مثلا أن زيادة حجم الفصول علاج لجميع العلل ولا نقرر أن الاسباب التي تؤدي لرفع التكاليف خيرة أو شريرة في ذاتها اننا نقرر ببساطة الحقائق الموضوعية التالية :

ان التعليم صناعة تستخدم أعدادا كبيرة من القوى البشرية ذات المستوى العالي والتكاليف المرتفعة ، وهو في تنافسه مع صناعات أقل من حيث الكثافة المعالية وصناعات تتزايد كفايتها ونتاجيتها باستمران سيخصر السباق وسيستمر في التهقر ويمنى بالهزيمة ما لم يبدل المواهب الانسانية جهودا أكبر لتحسين كفايته ونتاجيته .

وبناء على ما سبق اذا أريد للتعليم أن يحافظ على وضعه التنافسي في سوق القوى العاملة فان الاجور التعليمية ينبغي أن تستمر في الارتفاع حتى ولو لم ترتفع كفاية التعليم ونتاجيته . ومنعما يحقق التعليم لاسباب مالية في أن يحافظ على وضعه التنافسي هذا. فسوف يحصل على مدرسين ضامفا بدلا من أن يوفر لنفسه مدرسين اكفاء وفي هذه الحالة فان قانون جريشهام التعليمي يتحقق « أي أن العملة الزائفة تطرد العملة الجيدة من السوق » ويفرق النظام في وهدة التدهور والضعف .

ان الحاجة الى تحسين اعداد المعلمين وتدريبهم بالاضافة الى التسرب الملحوظ للمعلمين المدرسين الى خارج النظام يضع عبئا كبيرا على تكلفة كل معلم يعمل بالتدريس ويبقى فيه .

ان تزايد المرتبات بطريقة آلية والمزايا التي يحصل عليها المعلم من التقاعد ولها ما يبررها يمكن مع ذلك أن تؤدي الى تزايد مستمر في التكاليف كلما ازداد متوسط عمر المعلمين . وهذا هو ما يحدث عندما يتزايد حجم جماعات المعلمين ببطء .

وان التشتت الهائل بين جداول المرتبات من المستوى الأدنى الى الأعلى في الجهاز التعليمي . ذلك الذي يستند الى المؤهلات الرسمية والتدرج في الترقية يؤدي الى تزايد كبير في تكاليف الوحدة بالنسبة لكل تلميذ كلما ترقى هيئات التدريس غير المؤهلة تأهيلا كافيا الى مستويات أعلى ، أو كلما حل محلهم معلمون من ذوي المؤهلات الأفضل . وتتزايد التكاليف بالنسبة لكل تلميذ عندما تنقص أعداد التلاميذ بالفصول المدرجة ونرجعها الى الحجم العادي .

وكما اتسع التعليم في المستويين الثانوي والعالي وهما مستويان أكثر تكلفة بالنسبة لقاعدة الهرم التعليمي الذي يشمل التعليم الابتدائي كلما ازدادت تكلفة التعليم .

كما أن تزايد الاهتمام بالدراسات العلمية والفنية في المستويات الثانوية والعالية التي ترتفع تكلفة الوحدة فيها بالضرورة ، يؤدي أيضا الى تزايد أكبر في المتوسط العام للتكاليف بالنسبة لكل تلميذ في النظام .

جدول رقم (٨)

تأثير ارتفاع التكاليف على ميزانية المدرسة الابتدائية في دولة نامية
افتراضية خلال عشر سنوات .

دولة نامية عدد سكانها (٥) ملايين نسمة ، ودخلها القومي (٢٠٠) مليون دولار (أي أن متوسط دخل الفرد ٤٠ دولاراً) .

سنة الزر	بعد عشر سنوات	
	حالة أ	حالة ب
١ - الأطفال في سن المدرسة الابتدائية	١,٥٣٦,٠٠٠	١,٥٣٦,٠٠٠
٢ - نسبة المقدين	% ٣٣	% ٥٠
٣ - المقيدون	٥١٢,٠٠٠	٧٦٨,٠٠٠
٤ - النسبة للامة بين التلاميذ والمدرسين	١ : ٤٠	١ : ٤٠
٥ - عدد المدرسين المؤهلين منهم نصف المؤهلين غير المؤهلين	٨,٠٠٠ ١٢,٨٠٠ ٢٤٠٠ (% ١٠) ٦١٤٤ (% ٤٨) ٣٢٠٠ (% ٢٥)	١٩,٢٠٠ ٢٤٠٦ (% ٢٧) ٦١٤٤ (% ٤٨) ٣٢٠٠ (% ٢٥)
٦ - المرتبات السنوية : بالدولار	٨٠٠	٢٣٠٤
المطلون	٧٢٠	٩٢٢
نصف المؤهلين	٣٠٠	٣٨٤
غير المؤهلين	٦,٠٠٠,٠٠٠	٢٧٨٥٠,٠٠٠ (دولار)
٧ - الانفاق الجاري الكلي	١٠٠	٢٤١
٨ - دليل الإنفاق (Index)		٤٦٤

أن حصيلة تأثير عدد قليل من العوامل على تزايد التكلفة واضح في النموذج المعروض في جدول (٨) وأن لم تتضح جميع العوامل . وبالرغم من أن هذا النموذج غير واقعي إلا أنه يقوم على بيانات مدعومة بالأسانيد

ومستعدة من عدة دول افريقية ، وهو يقترح طريقة ونظام الازدياد الذى يمكن أن يحدث في تكاليف المدرسة الابتدائية وحدها في مثل هذه المواقف في العشر سنوات التالية اذا قبلنا المسلمات التالية :

في الحالة (١) :

١ - أن يبقى معدل مشاركة التلاميذ قوميا ثابتا عند النسبة ٣٣٪ بينما ينمو عدد الأطفال في سن التعليم في المجتمع الاصلى بمعدل ٢٪ كل سنة .

٢ - أن يتحسن بروفيل المؤهلات اللازمة للمعلمين تحسنا معتدلا .

٣ - أن تبقى مستويات الأجور الأساسية للمعلمين بغير تغيير .

٤ - أن تتحسن النسبة بين التلميذ والمعلم من ٥٠ : ١ الى ٤٠ : ١

الحالة (ب) : نفس المسلمات تبقى كما هي ماعدا :

١ - أن معدل مشاركة الأطفال يتزايد ليصبح ٥٠٪

٢. - أن مستوى مرتبات المعلمين يزداد بمتوسط ٢ ½ ٪ في السنة .

بما يتفق مع الدخول في بقية المجالات الاقتصادية في المجتمع .

وهذه المسلمات مسلمات محافظة ، ومع ذلك فان النتيجة المترتبة عليها في العشر سنوات التالية هي رفع التكلفة الكلية للمدرسة الابتدائية في الحالة (١) من ٦ ملايين الى ١٤٥ مليون ، وفي الحالة ب من ٦ ملايين الى حوالى ٢٨ مليوناً ، ومع ذلك فان نصف الأطفال في المجتمع أو أكثر ما يزالون خارج المدرسة الابتدائية . وهذه القوى الكامنة في البناء التعليمى التى تؤدي الى زيادة النفقات تشبه القنبلة الزمنية التى تهدد ميزانيات التعليم بالانفجار . ويجدر أن يقدم النصح لترشييد أى نظام مدرسي بحيث يضع نموذجا مناسباً للاتفاق يناسب وضعه .

وهناك نقطتان أخريان ينبغي أن أسوقهما من مشكلة تكلفة التعليم .

النقطة الاولى تتمثل في حقيقة بسيطة كثيرا ما نغفلها وهى أن أى بناء

جديد يلزم النظام التعليمي بالاستمرار في الاتفاق عليه في المستقبل على نحو معين مما يريد كثيراً مما يتكلفه البناء الجديد نفسه .

ونحن في حاجة الى بحث أكثر عن طبيعة هذه النسبة (تكاليف الاستثمار المبدئي الى التكاليف السنوية الجارية التي تجيء بعد ذلك) في ظل ظروف مختلفة . غير أنه في فرنسا مثلاً يبدو أنها تقترب من ١ : ٦ في المستويات الابتدائية والثانوية وحوالي ١ : ٧,٥ في المستوى الجامعي . وبعبارة أخرى متى ما شيدنا مدرسة جديدة فإن تكاليف ادارتها في كل سنة بعد ذلك تساوي على الأقل سدس قيمة التكاليف الأصلية ويمكن أن نسوق مثلاً من ساحل العاج يقترح نسبة ١ : ٨ : ١ في المستوى الابتدائي (١) وفي أوغندا نجد نسبة مماثلة تنطبق على المدارس الثانوية العامة . وقد تتفاوت النسب في أماكن أخرى تفاوتاً كبيراً عن هاتين النسبتين . ولكن النقطة الأساسية ، مازالت صادقة وهي أن استثمار رأس مال جديد في التعليم - سواء أكان التعليم بالمجان أو بمصروفات ، يتقل على دخل النظام التعليمي وميزانيته في المستقبل ، وعلى الدول النامية أن ترقب بعين الرعاية هذه النقطة خشية أن تتحول الأبنية المدرسية الجديدة التي تقدم لها بشروط سهلة وبأفضل النوايا الى فيل أبيض يلتهم كل ما يوجد في البيت من طعام كما تقول الاسطورة الخرافية .

والنقطة الثانية تتصل بما يفرضه تسرب التلاميذ ورسوبهم ، أو انهائهم تعليمهم مع عدم استخدامهم لما تدرّبوا عليه تدريباً كبيراً للغاية . . بما يفرضه كل هذا على التعليم من تكلفة باهظة . وأن متوسطة تكلفة التلميذ الذي نتوصل اليه بقسمة التكاليف الكلية على جميع المتحقّين بالتعليم قد تقل كثيراً من التكلفة الفعلية لتخريج تلميذ واحد في النظام بعد الانتهاء منه بنجاح ، وينطبق هذا بدرجة أكبر على تكلفة أولئك الذين يتحون دراساتهم ويستسلمون ما تدرّبوا عليه استخداماً حسناً بعد تخرجهم فيه .

وكما قلنا من قبل في كثير من الدول النامية يتم المرحلة الابتدائية نصف من يلتحقون بها أو زد عليه قليلاً . ومن هؤلاء الذين ينهون هذه

J. Hallak and R. Poignant, Les Aspects Financiers de l'éducation en Côte d'Ivoire, Monographies Africaines, No. 8 (Paris/ IIEP, 1966.)

المرحلة يستغرق أكثر من نصفهم سنوات أكثر من المعتاد لانعام هذه المرحلة، ففى كل من جابون وساحل العاج ومالى مثلا ، نجد أن أكثر قليلا من ثلث التلاميذ الذين أموا الصف السادس الابتدائي استطاعوا الانتهاء من هذه المرحلة في السنوات الست المرسومة لها بينما استغرق ٤٠٪ منهم سبع سنوات ، واحتاج الباقيون الى ثمان أو تسع سنوات (١) .

وتظهر التكلفة الفعلية الكلية بالنسبة لكل متخرج عندما تضاف التكاليف الكلية للتسريع والراسبين الى الناتج النهائي كما في الجدول (٩) ، وفيه مقارنة للتكلفة الاسمية لكل تلميذ اذا استطاع التلميذ جميعا الذين يدخلون النظام الانتهاء منه فعلا في الوقت المحدد له ، وسوف يقارن هذا بالتكلفة الفعلية لكل متخرج عندما يدخل في الاعتبار التكاليف الفعلية لامادة القيد بالمصفوف الدراسية وللذين لا يتمتمون الدراسة .

جدول (٩)

تكلفة الوحدة في كل مستوى تعليمي في إحدى دول أمريكا الوسطى

في العام الدراسي ١٩٦٤/١٩٦٣

(بالدولار)

المستوى التعليمي	التكلفة الاسمية لكل تلميذ في السنة	الفترة الاسمية	التكلفة الظرفية في المرحلة	المعوسط الفعل التكلفة بالاسمية لكل متخرج
الابتدائي	٥٩	٦	٣٠٦	٨٠٠
الثانوي	١٠٤	٥	٥٢٠	٢٩٧٠
أكاديمي	٢١٧	٥	١٠٨٥	٥٢٨٥
الجامعي	٣٩١	٥	١٩٥٥	٩٧٣٩

Source : unpublished data.

تصحيح ١ : خطة التطبيقية :

وان دليلا من هذا النوع يوجب كما هو واضح على القائمين على الادارة التعليمية في كل مكان ان يقوموا بحملات كبيرة تستهدف رفع الكفاية التعليمية وانتاجية التعليم ، غير ان السؤال هو كيف يمكن لهم ان يقوموا

J. Proust, «Les Deperditions scolaires au Gabon; and
I. Deblé «Rendements scolaires dans les pays d'Afrique d'expression française», in Etude «Tiers-Monde», Problèmes de planification de l'éducation (Paris, IIEDES, 1964).

بهذا العمل على أفضل نحو ؟ ما هي النقاط الاساسية داخل نظامهم التعليمى التى ينبى أن يوجهوا جهودهم نحوها ويكرسوا لها هجومهم ، وماهى الاختيارات الاخرى المتوافرة لهم ؟ .

ان اجابة ذات شقين تفرض نفسها علينا ، والشق الاول يتطلب منهم ان يخططوا حملتهم على اساس تحليل الانظمة وعلى اساس عدد من المبادئ الاساسية ، والشق الثانى يتطلب حسن الاستفادة من الدروس العملية القائمة على الخبرة والمتوافرة من قبل . وسوف ننظر في ايجال الى كل من هذين الشقين .

الحاجة الى استخدام اسلوب تحليل النظم :

لماذا نظرنا الى الشق الاول فان نفس النوع من تحليل الانظمة الذى استخدمناه في هذا الكتاب على نحو شامل يمكن أن يطبق على نحو مثمر على الجوانب الخاصة باى نظام تعليمى معين ، والحق أن الاساليب التى تمكن من القيام بهذا مازالت تتطلب مزيدا من التنقيح ، غير أن هذا ينبى ألا يؤجل المسألة ويؤخرها لأن المنطق الاساسى واساليب منهج التحليل المقترح متوافرة لدينا ، غير أنه من الضرورى أن نطبقها في ضوء أفضل الحقائق المتوافرة في أى موقف معين ، وبالرغم من أن البحث سيستمر جريا وراء حقائق أفضل ، واساليب أكثر حداثة ومهارة .

وعندما نطبق تحليل النظم ليساعدنا على تشكيل استراتيجية للعمل والتنفيد سيكون من المفيد ألا تغرب المبادئ السبعة التالية عن ذهننا وبعضها مألوف لاي طالب في السنة الأولى من دراسة علوم الاقتصاد لأنها كانت ومازالت بمثابة القلب من جميع أنواع التقدم العصرى في انتاجية الانسان ، وبعضها الآخر مألوف لطلاب علم النفس الحديث والتربية المعاصرة ولكنها لم توضع بعد موضع الاستخدام التام ، وإذا وحدنا وربطنا بين هذه المبادئ فانها تصبح أدوات عمل قوية لاعادة تشكيل أى نظام تعليمى وتحسينه بطرق متنوعة ولا حصر لها تقريبا .

مرعاة المبادئ الالية :

١ - مبدأ الفروق الفردية Individual differences يقرر ان التلاميذ يختلفون ويتفاوتون تفاوتاً هائلاً في استعداداتهم الفردية ومعدلات

تعليمهم ، وطرق التعلم ، ومعنى هذا أن كل تلميذ سوف يتعلم على أفضل نحو عندما تتشكل وسائل التعلم وظروفه على نحو مرن بما يتناسب مع سرعة تعلمه وأسلوبه وعلى العكس من ذلك إذا وجدنا أن نظام التدريس والتعلم يهمل هذه الفروق الفردية الكبيرة فإن الكفاية التعليمية في كل هذا الموقف لابد وأن تنحدر الى مادون المستوى المرغوب فيه .

٢ - مبدأ التعليم الذاتي Self-instruction يقرر أن كل تلميذ مهما كانت استعداداته لديه حب استطلاع فطري وقدره على تعلم قبلين كبير من الاثنياء معتمدا على نفسه شريطة أن تستثار دوافعه على نحو سليم وأن يوجه التوجيه السديد وأن توفر له مواد التعلم في صورة جذابة وقابلة لهضمها . وعلى العكس من ذلك إذا تعرض التلميذ لفترات طويلة لظروف تجعله يربط التعلم بالخوف والملل والفشل وعدم الاهمية فان ذلك يجمع حب الاستطلاع الطبيعي عنده ويبدد رغبته في التعلم .

٣ - مبدأ الربط بين الطاقة الانسانية والموارد الفيزيائية Human energy and Physical resources يقرر ببساطة بالغة انه يمكن زيادة العمل الذي ينجزه الانسان (مدرسا أو تلميذا) زياد كبيرة اذا ما وضعنا في متناول يديه أدوات وتكنولوجيا أكثر وأفضل ، وإذا علمناه كيفية استخدامها للاستفادة منها على أفضل نحو .

٤ - مبدأ المدى الاقتصادي Economics of Scale ويذكر بأنه اذا كان الموقف التعليمي يتطلب تسهيلات تعليمية غالية التكلفة وأدوات واجهرة فان تكلفتها بالنسبة لكل تلميذ يمكن خفضها - دون أن يؤثر ذلك في الجودة أو الفاعلية - وذلك عندما ننتجها ونستخدمها على نطاق أكبر حتى تصل الى النقطة التي عندها يصبح استخدامها اقتصاديا للغاية .

ان ما يعتبر مرتفع التكلفة على نطاق ضيق بحيث يمنع من الاستخدام قد يكون ميسرا اقتصاديا عندما يستخدم على نحو واسع ومندلل يعتبر بحق أقل الاساليب تكلفة .

٥ - مبدأ تقسيم العمل Division of Labor يقرر انه اذا قسم الناس اصحاب الكفايات المتخصصة المختلفة بل' والمتفاوتون في مستوى الكفاية ، اذا قسموا عملا مركبا الى اجزائه الكونة ، ثم حالج كل شخص

عندئذ الاجزاء التى تتفق على أفضل نحو ، مع كفايته فان كل فرد يؤدي العمل بأعلى انتاجية يقلر عليها ، وستكون النتيجة النهائية لذلك اعظم . .

٦ - مبدأ التركيز والمقدار الحرج : *Concentration and Critical Mass*
يقرر انه ليس من الاقتصاد ان تركز على أهداف تعليمية معينة ما لم نصل الى نقطة يكون عندها مقدار الناتج وكفايته متناسبا مع الجهود المبذولة ، وما لم نصل الى هذه النقطة ونتمتع بها فان العائد سوف يكون قليلا ان لم يكن معدوم للقيمة تماما .

٧ - مبدأ أفضل استخدام واستفادة : *Optimizing*
يقول انه عندما تتحدد عدة مكونات مختلفة في نظام انتاجى فانه من غير الممكن على الاطلاق بالنسبة لكل مكون ان يستخدم بالحد الاقصى النظري المرسوم لانتاجيته ، ولكن الحد الاقصى للنتائج الكلية او الشاملة ستتحقق عندما نعمل على تركيب المكونات بنسب تتيح استخدام احدى المكونات واغلاها اكبر استخدام ، ونستخدم المكونات الارخص والاكثر وفرة استخداما اقل وان الاستفادة من نظام تعليمى على أفضل نحو او من نظام فرعى يستلزم عملية اقتصادية *trade off* صممت لتحقيق افضل مجموعة من النتائج الجيدة للتعلم من ناحية وتكلفة اقتصادية معقولة من ناحية اخرى . وان افضل ترتيب او تنظيم من وجهة النظر الاقتصادية البحتة من النادر ان تتفق مع افضل تنظيم من وجهة النظر التعليمية ، وعلى ذلك ففى مجال التطبيق ينبغى ان نبحث عن افضل توافق بين وجهتى النظر .

أمثلة توضح كيفية تطبيق المبادئ السابقة :

وهذه المبادئ قد تبدو عقيمة جددا . عندما تصاغ صياغة مجردة ، غير اننا نستطيع ان نبث فيها الحياة وان نعطيهام معنى عمليا عندما ننتقل الى الجانب الثانى من السؤال الذى طرحناه من قبل ، ولقد بدلت أنظمة تعليمية عديدة في الحقيقة جهودا ذات أهمية في العشر سنوات الماضية لزيادة كفايتها وفاعليتها ، وان خبرات تلك النظم لتبرر ان نفحصها فحفا اعمق وعن قرب وأن يتاح لها انتشار اوسع ، وتورد هنا على سبيل المثال بعض الممارسات التى جربتها هذه الانظمة والتي يمكن لانظمة اخرى ان تحصل منها على اشارات وتوجيهات مفيدة .

انقاص تكاليف بناء المدرسة وذلك من طريق استخدام اساليب التخطيط والهندسة وطرق الانتاج الحديث تلك التي نعرفها معرفة جيدة من خبرات البريطانيين والكسبيين ، وتلك الطرق التي يشجعها الآن مراكز اليونسكو للابنية المدرسية في المناطق النامية (١) .

ان اعادة تخطيط وتقسيم المساحات المتوافرة واستخدامها الى اقصى الحدود مثل الجداول الأكاديمية خلال العام كله التي تتبناها جامعات مينة في الولايات ، ونظام الفترتين في المدارس الابتدائية بالدول النامية كما في تونس وعدة دول في أمريكا اللاتينية (٢) . والحل الاخير لايعتبر تروبويا ومرفوبا فيه في المدى البعيد ، ومع ذلك فهو كمرحلة انتقال مناسب

Educational Facilities Laboratoires, Inc., The Cost of (١)
a School-house (New York, 1960); Interstate School Building Service, Economies in School Construction (Nash ville, Tenn., George Peabody College for Teachers, 1962); Mexico, Regional School Building Centre for Latin America, CONESCAL, (Mexico, 1965 to date); United Kingdom Department of Education and Science, Bulletin (London, 1955 to date); and Unesco, Various Publications of the Regional School building centres for Africa and Asia, Khar-toum and Colombo.

American Association of School Administrators, Year-(٢)
round School (Washington, D.C., 1960); G. Oddie, School Building Resources and Their Effective Use. Some Available Techniques and Their Policy Implications (Paris, OECD, 1966); W.H. Stickler, and M.W. Carothers, The Year-round Calendar in Operation (Atlanta : Southern Regional Education Board, 1968); D.J. Vickery, A Comparative Study of Multi-purpose Rooms in Educational Buildings (Bangkok : Unesco Regional Office for Education in Asia, 1964); D.C. Webb, Year-round operation of Universities and Colleges, (Montereal : Canadian Foundation for Educational Development, 1968); J.T. Shaplin, and H.F. Olds, Team Teaching (New York, Evanston, and London, Parper & Row, 1964); and J.L. Trump, Images of the Future : A New Approach to Secondary School. (Urbana, Illinois : Commission or the Experimental Study of the Utilization of the Staff in the Secondary School, 1959).

وما يزال يستخدم استخداما كبيرا من قبل الاتحاد السوفيتي وفي بعض الحالات في الولايات المتحدة الأمريكية ، وقد اتاح لمبدأ أكبر من الأطفال الحصول على التعليم دون أن يلحق ضررا كبيرا بكيفية التعليم .

إيصال التعليم الجيد من طريق الإذاعة والتلفزيون وإيصال المواد الدراسية الجديدة والأكثر حداثة . وتوسيع مجال هذه الخدمات التعليمية بحيث تشمل عملاء جدد لم تسبق خدمتهم ، وذلك بنفقات أقل مما يحدث بالوسائل التقليدية (١) .

اطالة الساعات المدرسية لراحة وقت أكبر للتدريس والتعلم (في بعض الدول النامية) حيث تقل الساعات الدراسية وتقتصر السنة الدراسية قصرا كبيرا وذلك بقصد ضمان نتائج مرضية .

اشتراك معهدين متجاورين في التجهيزات المدرسية الغالية التكاليف وفي هيئات التدريس المتخصصة (المعلم - اللاعب - الطام - المسرح المدرسي - الخدمات الدراسية) وذلك عندما يكون ذلك ممكنا دون زيادة كبيرة في تكاليف النقل أو التركيب .

اشتراك الولايات المتجاورة أو الدول في البرامج الجامعية المتخصصة الغالية التكاليف وبهذه الطريقة يمكن أن تحقق مما لا تستطيع كل على حدة تحقيقه (مثلا جامعة شرق أفريقيا ، أمريكا الوسطى . مكتب التعليم للمناطق الجنوبية في الولايات المتحدة ومجموعات من الكليات العديدة المتماونة في الولايات المتحدة) وجامعتي داکار وأبديجان (٢) .

استخدام مساعدين للمدرسين في حجرة الدراسة وذلك للقيام بالأعمال الكتابية وما يماثلها .. وعلى هذا النحو يمكن أن تساعد المعلمين

W. Schramm, et al., op. cit. (in particular, the summing (١) up to Chapter 4, «What do the new media cost ?»

Consejo Superior Universitario Centroamericano, Plan (٢) para la integración regional de la educación Superior Centroamericana (Costa Rica, 1963) ; and Unesco, The Development of Higher Education in Africa (Paris, 1963), pp. 219-233.

على القيام بتدريس مباشر أكثر. كما في مدارس حكومية كثيرة في الولايات المتحدة (١) .

التأهيل والاهتمام الأكبر بالتعليم الدائم الحسن التخطيط مثلاً باستخدام مواد التعليم المبرمج ، الآلات التعليمية ، ومعامل اللغات ، والكتب الجيدة ، وكل هذه تمكن التلاميذ من أن يتحركوا وفقاً لسرعتهم كما تمكن المدرسين من أن يخدموا أعداداً أكبر من التلاميذ (وهناك أمثلة كثيرة في أمريكا الشمالية وفي أوروبا ، وأمثلة قليلة في المناطق النامية) (٢) .

ترابيد الانفاق على الكتب المدرسية والوسائل التعليمية الأخرى وذلك لتمكين التلاميذ من تعلم مقادير أكبر ، مستعدين على أنفسهم ولزيادة إنتاجية الدرس ولحماية التلاميذ من المدرسين غير المؤهلين الضعفاء . (ولسوء الحظ لم توجه مضاف في كثير من الدول النامية حيث أدى ضغط تكلفة الدرس المتزايدة إلى تأثير مضاف هو تقليل مخصصات المواد التعليمية والمكتبات المدرسية) .

استخدام الممارسات الإدارية الحديثة في مجال الخدمات المدرسية كان تستخدم بالنسبة لتكاليف خدمات الانتقال ، وفي الكافتيريا ، وفي تدبير الكتب المدرسية وغيرها من المواد ، وتخزينها وفي صيانة المباني ... الخ ولقد أدت عمليات التحليل البسيطة في عدد من الأنظمة المدرسية والجامعات إلى إظهار أن ثمة مجالاً كبيراً لتحسين مثل هذه الخدمات وإتقاص تكلفتها .

M. Blair, and B.G. Woodward, Team Teaching in Action (Boston : Houghton Mifflin Company, 1964) ; Central Michigan College, A Co-operative Study for the Better Utilization of Teacher Competencies (Mount Pleasant, Mich., 1955) ; K. Lovell, Team Teaching (Leeds : University of Leeds Institute of Education, 1961) ; and J.L. Trump, Images of the Future, op. cit.

P.K. Komoski, and E.J. Green, Programmed Instruction in West Africa and the Arab States, a report on two training workshops (Paris, Unesco, 1964) ; A.A. Lumsdaine, and R. Glaser, Teaching Machines and Programmed Learning, I, 1965, II ; and Fund for the Advancement of Education. Four Cases of Programmed Learning, (New York, 1964).

ضم المؤسسات التعليمية الصغيرة الحجم ودمجها في وحدات أكبر وأكثر كفاءة واحسن جودة ، وينطبق هذا على وجه الخصوص على المدارس الثانوية وعلى المعاهد الصغيرة لاعداد المعلمين (غير أن دولا عديدة في أمريكا اللاتينية قد سارت في الاتجاه العكسي بأن أنشأت عددا كبيرا جدا من الجلمعات الصغيرة لايمكن أن تمل في بقائها حية من الناحية التعليمية والاقتصادية) (١) .

دراسة واختيار موقع المدارس وجمعها بحيث تخدم على أفضل نحو مجتمعا من التلاميذ مبعثرا وذلك بأقل تكلفة (فالبحوث العلمية في هولانده طبقت نظرية الموقع على التعليم ، وتوفر تسهيلات لتدريس مهني (المرحلة الثانوية) بين المدن البنائية المختلفة على اساس دراسة التكاليف النسبية للأنماط المختلفة من هذه الدراسة .

وهذه القائمة المختصرة المتقنة توضح ان هناك فرصا كثيرة لتحقيق تحسينات في الكفاية التعليمية ، ذلك انها تبين بجملاء انه لا يوجد دواء وحيد لكل داء ، كما تبين وجوب الاقتراب من هذا العمل من زوايا كثيرة وفي نقاط شتى ، ويتصميم وعزم هائلين .

ولاستلزم معظم أنماط العمل السابقة خروجا كبيرا وملفتا للنظر على الممارسة التقليدية . وسوف تؤدي هذه الممارسات بغير شك عندما تطبق بقوة وعلى نحو خلاق الى تحقيق مكاسب هائلة . ولكن السؤال يبقى : هل يكفي استخدام الوسائل التقليدية لحل المشكلة ؟ ان تخميننا هو اننا في حاجة الى شيء أبعد وأكثر ، فنحن نحتاج الى استراتيجية جديدة في الأساس تحطم قيود التقاليد وتجريء على أن تفكر في تجديدات من النوع المقبول في المجالات الحياتية الأخرى ، ولقد أدى نقص في الشجاعة والخيال الى العجز حتى من أن نظم باستخدامها في مجال بالغ الأهمية والحيوية وهو تعلم الإنسان ونموه .

ومن الغريب أن التجديد في التربية النظامية اصعب كثيرا من عمل ما ليس تقليديا في الجانب الآخر من التربية ونعني به التربية غير النظامية او غير المدرسية وهذا هو الموضوع الذي نتناوله الآن .

(١) Interstate School Building Service, School Construction, op. cit.; and Unesco, Provisional Report of the Meeting of Experts on Higher Education and Development in Latin America, University of Costa Rica, San José, 15-24 March 1966 in Higher Education and Development in Latin America (Paris : Unesco, 1966), pt. 11, p. 8.

الفصل الخامس

التربية غير المدرسية

اشرنا حتى هذه النقطة اشارة عارضة الى ذلك التنسيق المحير والربك للأنشطة التعليمية غير المدرسية ، وللتدريب الذى يشكل - أو ينبغي أن يشكل - كلمة هامة للتعليم المدرسي في أى مجهود شامل على المستوى النومي للتعليم . ويطلق على هذه النشاطات تسميات مختلفة - تعليم الكبار والتعليم المستمر - التدريب أثناء الخدمة - التدريب المصغر ، تدريب الفلاح أو العامل - أنواع من التعليم الإضافي . وهذه النشاطات تلمس حياة كثير من الناس وحين يحسن توجيهها فإن لها إمكانية عالية للاسهام بسرعة وعلى نحو جوهري في تنمية الفرد وفي التنمية القومية . ويمكن أيضا أن تسهم في الإثراء الثقافي ، وفي تحقيق الفرد لذاته .

وهناك اذن اتفاق عام شامل على أن هذا النمق التعليمي غير الواضح الملامح هام ، ويستحق عناية واهتماما اكبر . غير أن المرء يجد في ضوء الشواهد السطحية أن الكلمات الجريئة والشجاعة من هذا الموضوع يندر أن تربط بأفعال جريئة وشجاعة بنفس المقدار . وهناك سبب واضح لهذا وهو أن النشاطات التعليمية غير المدرسية إذا قورنت بالنظام والتنسيق والتماسك النسبي لوجود في النظام التعليمي المدرسي تبدو غير منظمة وتتحدى الوصف البسيط لها بأنها ذات خطة منظمة ولا يمكن أن تشخص على هذا النحو وهناك عدد قليل من الدول التى يتوافر لديها بيانات وإحصائيات جيدة عن نشاطاتها الحالية في هذا المجال ، وبالتالي فإن كثيرا من الدول ليس لديها تقويم وتقدير لحاجاتها المستقبلية وكيفية مواجهتها على أفضل نحو . ولقد حاول معهد التخطيط التعليمي الدولي أن يوفر مثل هذه البيانات والإحصائيات في تنزانيا والسنگال . (١)

See J. King, Planning Non-formal Education in Tan- (١)
zania, African research monographs No. 16. (Paris, Unesco/HEP,
1967); and P. Fougereyrollas, F. Sow, and F. Vallandon, L'Educa-
tion des Adultes au Sénégal, Monographies Africaines, No. 11
(Paris, Unesco, HEP, 1967).

وكثيرا ما تكون اهداف النشاطات غامضة وغير واضحة ، كما أن المستفيدين منها غير واضعى التحديد ، ومسئولية ادارتها وعمليها مبعثرة بين عشرات من المؤسسات العامة والخاصة . وهذه الانظمة تنشأ تلقائيا وتجرى ولذهب ، تنجح في بعض الاوقات نجاحا باهرا ، وتموت في حالات اخرى كثيرة ، دون أن يلتفت اليها أحد أو يحزن عليها . وليس هناك اشخاص مسئولون على وجه التحديد عن الاشراف عليها ، أو المحافظة على تطوير نمطها على نحو شامل ، والتعرف على الثغرات التي تحتاج الى الملاءمة ، وتصور متطلباتها في المستقبل ، أو اقتراح اولويات بالنسبة لها ، وطرق افضل للتنسيق بينها ورفع كفاءتها وفعاليتها .

وتزداد المسألة غموضا ، وتحيط بها الغيوم اذا اخفق المرء في التمييز وبوضوح بين حاجات التعليم غير المدرسي في الدول الصناعية المتقدمة وحاجات الدول التي تقل عنها من حيث التقدم .

حالة الدول الصناعية :

ازداد ادراك الدول الصناعية في اوربا وأمريكا الشمالية ووعيتها بوجوب متابعة التعليم المدرسي - مهما كان مستواه - من خلال اشكال ملائمة من (التعليم المستمر) خلال حياة كل شخص (1) . واستمرار التعليم خلال الحياة اساسي في مجتمع سريع التغير والتقدم لأسباب اساسية ثلاثة :

١ - لضمان قدرة الافراد على التحرك المهني ولائحة فرص عمل لمن ترك العمل في الماضي .

٢ - أن يزود الاشخاص ذوي التدريب الجيد بالمعرفة الجديدة والتكنولوجيات الاساسية للمحافظة على انتاجيتهم العالية كل في مكان عمله .

٣ - تحسين رضا الفرد من حياته ، وتحسين نوعيتها من خلال الاثراء الثقافي لوقت فراغهم المتزايد .

ومن هذا المنظور يصبح للتعليم والتدريب المستمر للمعلمين في جميع

See Appendix 81.

(1) أنظر الملحق رقم ٣١ .

المستويات دلالة استراتيجية خاصة وإذا اخفقوا في ملاحقة آخر تطورات المعرفة فانهم سوف يتقنون الى مواطنى الغد ، تعليم الامس .

ولقد حدث تطوير سريع جدا في معظم الدول الصناعية في شبكة برامج التعليم المستمر ، وذلك استجابة لهذه المتطلبات العديدة . ومن الممكن تماما ان يبلغ ما يستغل في بعض الدول (الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي) من مجموع الوارد الاقتصادي والطاقت الانسانية المستغلة في هذه البرامج ما يقرب من مجموع ما يستغل منها في التعليم المدرسي بجدوله الزمني الكامل .

وحقيقة هذه المسألة برمتها غير معروفة ، لكن المجهود الذي قام به هارولد كلارك بجامعة كولومبيا ، والذي درس الموقف في الولايات المتحدة كشف عن بعض النتائج المذهلة . لقد وجد انه بالإضافة الى النظام التعليمي المدرسي هناك على الأقل ثلاثة أنظمة تعليمية غير مدرسية خفية من العيان الى حد كبير ، ولكنها منشغلة بتعليم متعمق لكثير من الأشياء التي يتناولها التعليم النظامي المدرسي . وأول هذه الأنظمة التعليمية ما نجده لدى مؤسسات الأعمال الخاصة . والثاني ما نجده لدى المؤسسة العسكرية ، اما الثالث فيشتمل على أنواع كثيرة من النشاط التعليمي تشرف عليه هيئات ومنظمات خاصة تتطوع للقيام بهذا العمل (١) . وبعض الشركات الصناعية العملاقة ، كما استطاع الاستاذ كلارك أن يقدر ويحسب (ولو أن سجلات حساب هذه الشركات ليست واضحة فيما يتصل بهذه المسائل) ، تنفق على التدريب ذي المستوى العالي لوظفائها وعملائها ميزانيات تعليمية تبلغ من الضخامة ما نجده في بعض الجامعات الكبيرة ، وكثيرا ما يكون هذا الاتفاق على نفس الموضوعات التي تهتم بها هذه الجامعات ، ولقد وجد أيضا أن المساحة المخصصة للنشاط في مدارس

See H.F. Clark, and H.S. Sloan, Classrooms in the (١) Factories (Institute of Research, Farleigh Dickinson University, Rutherford, New Jersey, 1958); H.F. Clark, H.S. Sloan, and C.A. Herbert, Classrooms in the Stores (Sweet springs, Mo : Roxbury Press, Inc., for the Institute for Institutional Improvement, Inc., 1962); and H.F. Clark and H.S. Sloan, Classrooms in the Military (New York : Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, for the Institute for Institutional Improvement, Inc., 1964).

الأحد في بعض الكنائس في بيئات محلية معينة تساوى مساحات الفصول في المدارس العامة المحلية . ومن الكشوف العابرة التي توصل لها ، أن بعض أندية البحوث الخاصة كانت تدرس نفس المقررات الدراسية في الملاحة كذلك التي تقدمها الأكاديمية البحرية في « أنا بوليس » Naval Academy at Annapolis ، بل أن طلاب هذه الأندية الخاصة كثيرا ما تفوقوا على طلاب الأكاديمية البحرية في نفس الامتحانات . ومن ناحية أخرى فإن الخدمات العسكرية كانت تزود العسكريين بتدريب فنى مدنى جيد أدى الى أن كثيرا منهم ترك العمل العسكرى ليلتحق بالأعمال المدنية .

حدثت نفس الظاهرة الى حد كبير في أوروبا الغربية ، ولو أن ذلك لم يحدث بنفس المقدار الذى نجده في الولايات المتحدة الأمريكية (١) . وما يستحق التنويه انجازات الدول الاسكندنافية في مجال تعليم الكبار . كما أن الحكومة الفرنسية اهتمت أخيرا اهتماما متزايدا بالتدريب الخاص وبرامج إعادة تدريب الكبار (٢) . كما بدأ تعليم الكبار في جمهورية ألمانيا الفيدرالية ، وفي المملكة المتحدة حياة جديدة منذ ١٩٤٥ وذلك الى حد كبير من خلال رعاية المؤسسات الخاصة . وتزايدت الشركات الصناعية في انحاء أوروبا كلها من عنايتها بالتدريب أثناء الخدمة ومن رعايتها لبرامج التنمية المهنية ، على الرغم من أن هذا يحدث ببطء شديد فيما يبدو بحيث لا يلاحق احتياجاتها . وتقوم الخدمات العسكرية بتدريب القائمين بأعداد البرامج في الآلات الحاسبة الحديثة ، وتدريب الفنيين في الالكترونيات وما شابه ذلك ، وهؤلاء يلتحقون في النهاية بأعمال مدنية .

ولقد أضفى الاتحاد السوفيتى والدول الاشتراكية الأخرى في أوروبا على التربية المستمرة أهمية كبيرة ، وخطت هذه الدول خطوات فعالة في تحقيق هذا النوع من التربية . ويبدو أنها ذهبت الى أبعد مما استطاعت الدول الغربية أن تصل اليه في تحطيم العوائق المصطنعة التى أبقت على الانفصال غير الصحى بين التعليم المدرسى والتعليم غير المدرسى لفترة

See A.A. Liveright, «Observations on Developments in (١) the Field of Higher Adult Education in 1965», Limited Circulation Statement at the Center for the Study of Liberal Education for Adults, Boston, February, 1965.

See «La Formation Professionnelle des Adultes», in (٢) notes et études documentaires, No. 3104, 9 Juillet 1964, Paris, Secrétariat du Gouvernement, Direction de la Documentation.

طويلة . ولقد ترتب على ذلك وجود حوار مستمر في الدول الاشتراكية بين الجامعات والمدارس الفنية والصناعات التي تخدمها والرواد في البحوث الصناعية . وثمة سؤالان اساسيان بالنسبة لهذا الحوار وهما : (١) ما مدى صلاحية البرامج التعليمية الموجودة حاليا وكيف يمكن تحسينها ؟ (٢) ما هي الانماط الجديدة من القوى العاملة التي سوف نحتاج لها لخدمة الأنواع الجديدة من التكنولوجيات التي لا تزال في الأفق ؟ ومن ثم ما هي التجديدات التي نحتاج اليها الآن في البرامج التعليمية لكي نواجه هذه الحاجات الجديدة ؟

وفوق هذا فان الأنظمة التعليمية في هذه الدول قد أوجدت وابتدعت علاقة وليفة جدا بين العمل والدراسة . وهكذا نجد أن حوالى نصف الطلاب المتحقين بالبرامج الهندسية في الجامعة في الاتحاد السوفيتي يدرسون بعض الوقت ، بينما يقومون بأعمالهم بانتظام خارج الجامعة . فهم يقومون بقدر كبير جدا من التعلم بالمراسلة ، وحديثا جدا من طريق التليفزيون ، وذلك مع قضاء فترات دراسية بين الحين والآخر في الجامعة (١) . وهناك فرص كثيرة وعديدة متاحة للعامل القادر الطموح في الاتحاد السوفيتي لكي يتقدم تعليميا عن طريق العودة الى المدرسة ، وذلك بغير تضحية شخصية كبيرة . واسئلة الجامعة بدورهم مضطرون بل ويسمح لهم بأن يتركوا التدريس بالجامعة بعض الوقت لكي يتابعوا التطورات الجديدة المتصلة بميادين تخصصهم مثل برمجة الآلات الحاسبة وذلك لكي يحافظوا على قدراتهم في البحث العلمي ، وحتى يتجنبوا التخلف في هذا المجال . وبعض أصحاب المهن كالأطباء مضطرون لمتابعة المعرفة الجديدة والأساليب الفنية الجديدة في ميادين تخصصهم ، ويتمكنوا من تحقيق ذلك . وسوف يستمر نمو هذه البرامج التعليمية غير النظامية وانتشارها على نحو سريع في الدول الصناعية . وليس من شك في أن الحاجة اليها واضحة ، والدوافع لاستمرارها قوية ، ويمكن توفير الموارد اللازمة لها . هذا فضلا عن أن هذه البرامج تساعد الأشخاص على أن يواكبوا العصر . كما أن هذه البرامج الأكثر مرونة من برامج التعليم المدرسي : تعرض ميوبها وتعالج نقائصها ، تلك الميوب التي تنبثق من فشل هذا التعليم فشلا سريعا إزاء الحاجات المتغيرة .

وكل هذا يبرز أهمية بلورة وتطوير وجهة نظر أكثر تماسكا من

النظام التعليمي غير المدرسي تيسر التنسيق بين أجزائه بمقتضاها والبعض الآخر تنسيقا أكثر فاعلية ، وكذلك بينه وبين النظام التعليمي .

ان نفس الظروف التي خلقت الحاجة الى التعليم المستمر في هذه الاقطار ، قد جعلت أيضا اعادة تعريف وتحديد دور التعليم النظامي على نحو جوهري وأساسي أمرا ضروريا . وينبغي أن يكون الدور الاول للتعليم النظامي في السياق الجديد للتغير السريع - كما أكدنا ذلك مرارا - هو أن يعلم التلاميذ ليتعلموا بأنفسهم وبحيث يستطيعوا فيما بعد أن يستوعبوا المعرفة الجديدة والمهارات بكفاءة معتمدين على أنفسهم . ولا تستطيع حتى امظم الجامعات أن تأمل في تخريج اشخاص متعلمين ، بمعنى أنهم قد اتوا لتعليمهم . ان هدفها وأملها في الواقع ينبغي أن يكون تخريج اشخاص قادرين على التعلم ، أي لديهم استعدادات حسنة ليعيشوا حياة من التعلم المستمر . وهذه مسألة مختلفة تماما عن تخريج اشخاص اتوا لتعليمهم .

حالة الدول النامية :

تقف الدول النامية في الوقت الحالي في موقف مختلف تماما بالنسبة للتعليم غير المدرسي . وبما أنه لا يتوافر لديها نفس الأساس الاقتصادي العريض الذي يوجد في الدول الصناعية ، أو نفس الأساس الشامل من التعليم العام ، بحيث تبني فوقه ، فإنها تواجه مجموعة مختلفة من الحاجات الملحة والأولويات . وعندما تغفل هذه الحقيقة كما يحدث عندما تستخدم تلك الدول جهود الإخصائين في تعليم الكبار في الدول الصناعية وهي جهود تبدل بكل النوايا والمعاي الخيرة وتحاول تطبيق النظريات ومراعاة الأولويات واستخدام الطرق الملائمة للدول الصناعية في الدول النامية . وسوف تكون هذه الجهود عديمة الجدوى بل وقد تحدث ما هو أسوأ من ذلك فتجلبب الضرر .

ان الدول الفقيرة تواجه الآن أولوية خاصة بالتعليم غير المدرسي ، وهي أولوية واجهتها الدول الصناعية الحالية في وقت مضى . وان عليها أن تستعد للأعداد الكبيرة من التلاميذ والعمال وذوي المشاريع الصغيرة الذين لم يسبق لهم دخول حجرة الدراسة ، ويحتل إلا يدخلوها ، لتمد لهم مجموعة من المهارات المينة والمعارف التي يستطيعون استخدامها لتنمية أنفسهم ولتنمية أمتهم (١) .

(١) أنظر الملحق رقم ٣٢ .

وهناك أولوية أخرى وهي رفع مستوى كفاية الأشخاص ذوي الكفاءة الجزئية - كالمدرسين مثلا - الذين يقومون بأعمال في النظام الخاص أو العام بحيث يكونوا أكثر فاعلية في أداء أعمالهم . والحق أن نوع التدريب أثناء الخدمة يمكن أن يكون مفتاح تحسين نوعية وكفاية الأنظمة التعليمية والإدارة الحكومية والمشروعات الصغيرة . فضلا عن ذلك ، فهناك عمل ضخم أكده «جاي هنتر» في دراسة عن تنزانيا (١) . وهو انقاذ الاستثمارات التعليمية المثلثة في آلاف التلاميذ الذين يتركون المدرسة الابتدائية ، والذين يخرجون في المدرسة الثانوية ، والذين يتسربون من التعليم والذين لم يتوفر لهم بعد فرص للعمل ، ومع ذلك يمكن تهيئتهم واعدادهم لنوع من العمل يتلاءم مع أشكال خاصة من التدريب (مثل الأعمال التدريبية التي يدرّب عليها التلاميذ في الولايات المتحدة الأمريكية في ظل ما يسمى برنامج الفرصة الاقتصادية والعاملين فيه (The Economic opportunity program and its Job Corps).

وفي ضوء ضيق الرقعة الزمنية والتدرة البالغة للموارد المتاحة لهذه الدول فإنها لا تستطيع أن تحصل مسوّه توزيعها على نظام خاطئ من الأولويات . فمثلا لا تستطيع هذه الدول أن تحصل توزيع هذه الموارد على حملات لمحو الأمية دون تمييز وقد لا يكون لها الا اثر ضئيل على أهداف التنمية ، او على برامج اضافية لتعليم الكبار تقوم بها الجامعة لاشباع الحماس الشخصي لأشخاص سبق تعليمهم وذلك بقصد الاستهلاك التعليمي . وهذه أمور مرفوب فيها ، ولكن ينبغي أن تكون الأولوية في هذه المرحلة للاستثمار التعليمي ، ولأناس يستطيعون ان يجعلوا للتعليم عائدا يحقق اقصى خير للجميع . وقد أدرك اليونسكو هذه الحاجة والضرورة . وحث الدول من أعضائه في أفريقيا وآسيا على توجيه المشاريع الرائدة لمحو الأمية نحو تعلم يرتبط بالعمل ، ونحو جماعات حسن انتقاؤها داخل القوى العاملة النشطة حتى يمكن زيادة انتاجها بسرعة أكبر وعلى نحو جوهري ، وذلك عن طريق برامج لمحو الأمية حسن تصميمها لتلائم هذا الهدف وتحققه (٢) . وعلى هذا النحو اتسع مفهوم محو الأمية من حيث

G. Hunter, Manpower, Employment and Education (١)
in the Rural Economy of Tanzania, African research monographs,
No. 9 (Paris : Unesco, IIEP, 1966).

See Unesco, Literacy : Three Pilot Projects, reprints
from the Unesco Chronicle, XI, No. 12 (Paris, December 1965) ;
XII, No. 3 (March 1966), and Mary Burnet ABC of Literacy
(Paris : Unesco, 1965).

الهدف ليستعمل على تمكين الفلاحين والعمال من تعلم الاساليب الحديثة المعقدة التى يمكن لهم استخدامها في مجال العمل بدرجة اكبر .

وهناك نقص في الغذاء منتشر في جميع انحاء العالم يتفاقم وينذر بالسوء ، كما أن هناك نموا اقتصاديا معاقا في كثير من الدول النامية ، ومع هذا كله فإن الجهود الرامية الى تجديد القطاعات الزراعية والريفية لتواكب العصر الحديث غير كافية وناقصة . ومن الواضح أنه ينبغي أن يكون تدريب الفلاحين وتوفير الخدمات التعليمية والتدريب عليها وتدريب القادة الريفيين (المجددين وأصحاب المشاريع المختلفة) ، هدفا أساسيا للتعليم غير المدرسي في السنوات القليلة المقبلة ولحسن الحظ فقد اتضح من قبل كما حدث في كينيا على سبيل المثال ، أن برنامج التدريب المختصر الذى يحسن اعداده لتدريب الفلاحين وزوجاتهم (حتى ولو كن لا يستطيعن القراءة) يمكن أن يكون له نتيجة سريعة وطيبة ، متى تبع ذلك توفير خدمات توجيحية فعالة ومتى دم ذلك بالعناصر الضرورية المتمثلة في حملة زراعية متكاملة للتنمية .

وينبغي أن نذكر هنا مجموعة خاصة من الصعوبات ، يبدو أن مشكلة تدريب الفلاحين والقادة الريفيين لا تتركز في معرفة الاحتياجات ، بقدر ما تتمثل في تحقيق التنظيم السليم وتوفير الهيئة العاملة لتنفيذه وتحقيقه . وفي هذا المجال ، فإن نقص الموارد الاقتصادية يمثل عقبة أقل بكثير من المتاعب المعقدة من الجهود الاشرافية غير المتناسقة للأجهزة العديدة التى لها يد في المسائل الزراعية والريفية . ويبدو أنه من الضروري جدا أن نعيد توزيع وتوجيه المواهب والطاقات الانسانية لتترك الاشكال الادارية الروتينية الأقل انتاجية الى اشكال التدريب الزراعى والريفي الأكثر انتاجية .

وهناك عقبة رئيسية اخرى تواجه الدول الفقيرة والدول الفتية على السواء ، وهى نقص الوسائل التنظيمية لوضع الاشكال الهامة من التعليم غير المدرسي في مجال التخطيط التعليمى من ومى وإدراك . طالما أن هذا التخطيط اقتصر على التعليم المدرسي بل وفي بعض الأحيان لم يستوعبه كله . وفي غيبة تخطيط شامل فإنه لا يوجد أساس منطقي معقول لوضع الأولويات ولتوزيع الموارد القليلة ولأختيار التوازن السليم وتقسيم العمل بين الأنماط المختلفة من التعليم المدرسي وغير المدرسي اللذين يستهدفان أهدافا متصلة ويخدمانها . وإن المرء ليخرج بانطباع واضح من الشواهد

القليلة المتوافرة امامه ان ماخصص للتعليم غير المدرسي في معظم الدول النامية من الموارد المتاحة للتعليم قدر قليل ضئيل (١) . وفضلا من ذلك فان هذا القدر كثيرا ما يضيع بسبب نقص في وضوح الاستراتيجية ، وقصور في التخطيط ، وفي تحديد اولويات محكمة ، وتنظيمات ادارية فعالة .

وعلى الرغم من الفروق الكبيرة الملاحظة بين الدول الصناعية والدول النامية الا انها مع ذلك تشترك في حاجات معينة هامة بالنسبة للتعليم غير المدرسي . اولا : ينبغي ان تحصل هذه الدول على صورة اوضح لما تقوم به الآن ، ومدى اجادتها لعمله - وهذا هو الاساس الذي يمكنها من تشكيل اساليب ما تقوم به من عمل على نحو افضل وتطويرها ، وللاء الثغرات والفجوات الهامة وللتخلص من انواع النشاط الأقل أهمية لخدمة الأكثر أهمية . ثانيا : ان هذه الدول في حاجة الى توفير علاقة أكثر فاعلية بين التعليم المدرسي وغير المدرسي . وذلك لتحطيم الحائط الفاصل بينهما ، ولتحقيق تقسيم عمل أكثر فاعلية بينهما . وثالثا : ولكي تحقق هذه الدول هذين الأمرين فانها في حاجة الى تطبيق واستخدام أشكال فعالة من البحث في هذا القطاع الهام من التعليم الذي لم يبحث بالقدر الكافي بعد .

وستطيع جميع الدول في سبيل تحقيق هذه المحاولات والنجاح فيها أن تتعلم بعضها من بعض بدرجة كبيرة ويمكن أن يساعد بعضها بعضا . وهذا هو الموضوع العريض الذي سنتناوله في الفصل التالي .

See for example, Hunter's conclusions on Tanzania.

(١)

الفصل السادس

التعاون الدولي في مجال التعليم

مفتاح مواجهة الأزمة

السوق الدولية المشتركة للتعليم

ان رجال الدولة ومستشاريهم يكافحون بجهد واجتهاد هذه الأيام لخلق أسواق مشتركة محلية يمكن من خلالها للبضائع الاقتصادية أن تتدفق بوفرة أكبر . والنظم التعليمية على أية حال لديها الآن بل وقد كان لديها سوقها المشترك منذ وقت طويل جدا . وهو سوق يوجد في جميع أنحاء العالم ، ولقد ازداد مقدار التجارة فيه خلال العشرين سنة الماضية في الحجم والتنوع والمجال الجغرافي . ومع هذا فان فوائده الممكنة لم تتحقق الا نادرا .

وهل في الامكان تنظيم توزيع التبادل العالمي للسلع التعليمية والثقافية على نحو يساعد على حل أزمة التعليم التي يشارك فيها جميع أعضاء السوق التعليمي المشترك ؟ ان هذا السؤال يقرر ويحدد اهتمامنا الرئيسي هنا وقبل ان ننقل اليه على نحو مباشر على أية حال ، ينبغي أن نهتم بعدد من الأسئلة الأساسية في هذا الموضوع . كيف اثر هذا التبادل العالمي المتزايد في السنوات الحديثة على الأزمة التي يواجهها التعليم الآن ؟ هل ساعدت طرق معينة على التعجيل بحدوث هذه الأزمة وتفاقمها ، أم ان هذا التبادل كان في أساسه قوة محايدة ، أم انها حالت دون أن تصبح الأزمة أكثر حدة ؟

الفوائد المشتركة للتجارة التعليمية بين الدول :

ان النظرة الى بعض الملامح الهامة لنظام التبادل هذا يمكن أن تزيد هذه الأسئلة وضوحا . وربما يحقق هذا أيضا الرجوع الى شكل (٢)
أي الفصل الأول الذي يحدد العلاقة بين نظام تعليمي لدولة معينة والأنظمة التعليمية في دول أخرى .

ووراء هذا الرسم التوضيحي تكمن عدة حقائق ذات أهمية رئيسية :
أولها أن كل نظام قومي للتعليم يشكل في الحقيقة جزءا متكامل مع النظام
التعليمي في العالم بأكمله . ويمكن أن يقال نفس الشيء على البيئة المحلية
الذهنية لكل أمة حيث يعمل بعض أفرادها خارج حدود نظامها التعليمي .
ومع ذلك فهم يشكلون وصلة هامة فيه . ولا يصدق هذا الكلام كنظرية
بل أنه يمثل واقعا عمليا ووظيفيا . والحق أن أى نظام تعليمي يحاول أن
يفلق على نفسه الأبواب بعيدا عن الانفتاح على البيئة العالمية مقضي عليه
بالمهانة والتعرض للالام . وهذا بالتأكيد ما يتعرض له أحد أطراف
الإنسان مثلا عندما يمتنع وصول وتجدد الدم اليه ولا شك أن ما يعاني
منه النظام التعليمي لأبد وأن يعاني منه المجتمع القائم فيه هذا النظام .

- وهناك حقيقة ثانية توضح لماذا تكون هذه القضية على هذا الوضع .
أن التجارة التعليمية بين الدول تقريبا وفي كل مكان ذات فائدة ونفع
متبادل ومشترك . ويمكن أن نجد الأدلة على هذه النقطة في الخبرات
الحديثة نسبيا في الدول الشرقية والغربية على السواء ، ففي أسوأ أيام
التوتر السياسي بينهما توقفت التجارة الاقتصادية ، ومع ذلك فإن هذه
الدول بما فيها الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي وجدوا أن
من مصلحتهم المشتركة أن يحافظوا على التبادل التعليمي والثقافي بينهما .
ومنافع هذا التبادل الآن لا يرقى إليها الشك ، كما أن هذه العملية
مستمرة ، وربما ساعد هذا التبادل على تنمية اقتصاد كل منها على نحو
أسرع . غير أن معظم الملاحظين يتفقون على أن الإبقاء على طرق الاتصال
العقلية والثقافية مفتوحة فائدة أكثر أهمية وأبعد أثرا - حتى ولو توقفت
جميع أنواع طرق الاتصال والحوار الأخرى . ومن الآثار الهامة لذلك أنه
يساعد على تحطيم الأوهام السيئة والصور الزائفة التي يضرها كل
فريق . وأن التبادل يساعد على توسيع وتعميق التفاهم المشترك الأصيل
وذلك من طريق المشاهدة المباشرة والحوار المتبادل وجه لوجه . كما أن
هذا التبادل يثر ويثرى كلا من الأنظمة التعليمية الداخلة في هذه العملية
وهي تحقق نفس الأثر على أساس فردي بالنسبة لكثير من العلماء المبتكرين
والكتاب والفنانين الذين يلتقون في مؤتمرات عالمي يشعرون جميعا خلاله أنهم
في موضعهم الصحيح .

وثمة دليل آخر على الفوائد المشتركة للتبادل الفكري على الصعيد
العالمي تجده في مجال العلم والتكنولوجيا . وهنا تكون كل أمة قد تعلمت
أن التجارة الحرة في المعرفة والعلماء ضرورة ملحة لتقدم كل منها . ومع

ذلك فما تزال بعض العوائق قائمة وتحول دون هذا التبادل العلمى . غير أنه ليس هناك من ينكر أن العلماء في السنوات الأخيرة - بمساعدة اليونسكو والمنظمات العالمية الأخرى والجمعيات المهنية المتطورة كانوا وما يزالون نماذج للتعاون العقلى جدير بأن يحتذى على أفضل نحو حملة الأشكال الأخرى من المعرفة الإنسانية . ولقد كتب ملفل Melville من الشخصيات النابضة التى تقود مثل هذا التبادل الفكرى فقال « أن العبثى فى جميع أنحاء العالم عندما يتعاون مع غيره من العباقرة ويقف معهم يدا بيد ، فإن انتفاضة قوية واحدة قوامها الاعتراف بجهودهم تكفل للحوار الفكرى بينهم أن يتصل ويؤتى ثماره بالنسبة للعالم كله » (1) .

أهمية الأفراد والمؤسسات :

وينقلنا هذا الى الحقيقة الثالثة الهامة وراء هذا الشكل التوضيحى وهى حقيقة فى بعض الأحيان لا تظهرها فى وضوح المؤسسات التى تسهل هذا التبادل الفكرى وتشجعه . وهذه الحقيقة هى أن الأفراد هم فى الحقيقة الذين يدفعون بمجلات هذا العمل فى السوق العامة للتبادل الفكرى الحر . وبطبيعة الحال فإن هذه المؤسسات ضرورية وهامة ، ويصدق هذا قبل كل شيء على الجامعات فى كل مكان . ان الجامعات هى ، أو ينبغي أن تكون ، الدعامة الأساسية للبناء الفكرى بأكمله . وفى التحليل النهائى إلى أية حال نجد أن الأفراد من العلماء والمعلمين والطلاب هم أساس التبادل بين هذه المؤسسات بما يعطى لهذا العمل المشترك حيويته وقوته ونجاحه أو ضعفه وفشله . ولقد لخص جيمس بيركنز J. Perkins هذه النقطة كما يلى :

« من الجامعة يخرج رجل الفكر الذى يعمل مع زملاء له فى بلاد أخرى ، وإلى الجامعة ينبغي أن يعود مرة ثانية لمراجع أفكاره ويختبرها ويعمل فيها قبل أن يرسلها الى العالم مرة أخرى . »

Quoted in James A. Perkins, «The International Dimension of the University,» an address delivered by the Cornell University President before the Women's Planning Committee of the Japan International Christian University Foundation New York, October, 1966.

ويؤكد بيركنز مجموعة من القواعد الأساسية لهذا التبادل العالمي ،
وهي تفرض على الأعضاء المشاركين فيه مطالب والتزامات خاصة :
وهذه تشمل :

« التزام قاطع بالبحث من الحقيقة ، وكريس الجهد للأخذ
بالموضوعية ، ورفض التعصب القائم على عدم تقبل واستساعة الأفكار
والآراء المخالفة ، وإدراك واع بأن البحث العلمي لا نهاية له ، ورغبة في
دراسة ومراجعة الأمور التي تبدو ثابتة ومقررة . (١) »

طبيعة مكونات التجارة التعليمية :

ولمة حقيقة رابعة ينبغي علينا ملاحظتها وهي أن التجارة التي تتم
بين الأنظمة التعليمية ليست من نوع السلع التي تنظم وتبعا في صناديق
عليها بياناتها الواضحة ، وذلك لأنها متداخلة ومتعددة الأشكال والأنواع .
ورغم ذلك ، ولكي نيسر التحليل والمناقشة يمكن تصنيف معظم مكوناتها
في الأنواع الثلاثة الآتية :

(١) المعرفة والأفكار التي تنتقل عن طريق الكلمة المطبوعة ،
والأنلام ، ووسائل الاتصال الإلكترونية الأخرى ، أو عن طريق عقول
الناس .

(ب) الأفراد من معلمين وطلاب وباحثين وخبراء وغيرهم .

(ج) الأدوات والأجهزة والمعدات التي ترسل من دولة إلى أخرى
ويستفاد منها في تكنولوجيا العملية التعليمية .

وكثيرا ما يلزم لكي نيسر التبادل في هذه الأنواع الثلاثة عنصرا
جوهريا آخر وهو المال . فالمال ضروري لتمويل مختلف أنواع المنع
الدراسية ، وبرامج الأعلرة للخبراء والمعلمين ، ولشراء الأجهزة والأدوات
والوسائل ، وكذلك لإنشاء المباني التي يحتاج إليها التعليم .

وهذا يوصلنا إلى الحقيقة النهائية الهامة وراء هذا الشكل التوضيحي

وهي مبدأ المنفعة المتبادلة والقواعد الأساسية في إقامة وتشغيل هذا النظام وأهميته . وهذه كلها تنطبق بنفس القوة وتستخدم في التبادل التعليمي بين الدول الصناعية والتنمية على حد سواء . ويتم الكثير من هذا التبادل هذه الأيام تحت اسم المساعدة الخارجية أو الوون الأجنبي ؛ وهناك فكرة عامة شائعة من أن هذه العلاقة والفائدة منها تسير في اتجاه واحد . والحقيقة على أية حال أن الفوائد تحدث دائما في الاتجاهين . ولقد عبر الأستاذ ريكاردو مدير أحد الأقسام باليونسكو عن هذا الموضوع تعبيرا موجزا ودقيقا فقال : « لا يمكن أن تستمر النظرة الى المساعدة الفنية على أنها تسير في اتجاه واحد ، ذلك أن جميع الدول تحتاج الى بعض القوى العاملة المتخصصة من دول أخرى ، وذلك على نفس النسق التي تحتاج فيه الى تبادل السلع والمنتجات المادية فيما بينها . . . وأن المساعدة الفنية بين الدول يمكن في المستقبل أن نبداها بمفهوم التعاون الفني » (١) .

وان أي شخص شارك في هذا المجال وسافر خارج بلده لمعاونة نظام تعليمي في بلد آخر ، سواء كان معلما أو استاذا بالجامعة أو مستشارا أو خبيرا أو مالا فانه يؤكد مادة أنه عاد الى بلده بخبرة أكثر خصوبة وثراء .

واذا كان لأي من هؤلاء الزائرين عينا ترى وأذا تسمع وعقلا يتفهم ويتعلم ما تقدمه اليه ثقافة البلد الآخر فانه لا يستطيع أن يتجنب العودة الى بلده بمحصول كاف من الخبرة . ولا شك أن استبصاراته ومعرفته الجديدة سوف تزداد عمقا اذ ما حرص على إيجاد اتصال ولبق برملائه في الدول الأخرى ، فهؤلاء من المحتمل جدا أن يروا العالم ، ونفس الموضوع الأكاديمي والعملية التعليمية ذاتها في ضنوء مختلف تماما . ولا يستفيد من ذلك الأفراد العابرون فحسب ، وإنما تستفيد منها أيضا مؤسساتهم التعليمية ودولهم عندما تعير بمض مصادرها البشرية للعمل في دول أخرى . اذ عندما يعود معلموها وعلمائوها من الدول التي كانوا يعملون فيها في الخارج ، فإن خبرتهم سوف ينعكس اثرها على تلاميذهم وزملائهم ، بل ونمو المعرفة كذلك . ويسهم في تحقيق مثل هذه النتائج الاساتذة

Ricardo Diez-Honchleitner, «Technical Assistance to (١)
Developing Countries in the Field of Education,» a Working paper
of the Working group on Education at the Ninth World Conference
of the Society for International Development. Milan, 7-11
June, 1967.

الزائرون من نظم تعليمية خارجية . وان الشيء الوحيد الذى يضحون به هو التفكير المحدود ضيق الأفق .

ويكفى هذا عن الخصائص الأساسية للسوق التعليمية المشتركة ، لكى نناقش بعد ذلك في شيء من التفصيل موضوع المساعدة الخارجية او المعونة الأجنبية ملتزمين في هذا بهدف أساسي هو توضيح علاقة هذا الموضوع بأزمة التعليم في العالم ، وما يمكن ان تقدمه هذه المساعدة للتغلب عليها .

المعونة الخارجية والأزمة

الأبعاد الكمية للمعونة الخارجية :

ربما لاننا نسمع كثيرا عن « المعونة الخارجية » بين الدول الصناعية المتقدمة وبين الدول النامية ، فقد نظن انها تكون الأساس الكلى للتجارة العالمية في التعليم في حين انها لا تمثل في الواقع الا جزءا صغيرا منه ، رغم انه جزء استراتيجى وهام . ويتم الجزء الأكبر من التفاعل والتبادل التعليمى في العالم بين الدول الصناعية . ويحدث جزء محدود للغاية من هذا التبادل عن طريق البرامج الرسمية ، مثل برامج الفولبرايت Fulbright الذى يشارك في ادارته الشخصيات الأكاديمية نفسها . ومع ذلك فليس هناك شك في ان التبادل الرسمى قد حث وشجع على قيام أشكال من التبادل غير الرسمى بين الدول الصناعية منذ الحرب العالمية الثانية ، وأضاف رمزا جديدا للتفاهم والمنافع المتبادلة بين هذه الدول .

وحتى في حالة التبادل التعليمى الكبير والمتزايد بين الدول الصناعية والدول النامية ، فان ما يبدو للدهشة أن جزءا كبيرا منه يحدث بعيدا عن اطار البرامج الرسمية الحكومية ، بل ويبعدا أيضا عن اطار البرامج المنظمة الخاصة في هذا المجال والتي تدعمها مؤسسات خاصة . وعلى سبيل المثال ، يبدو أن أكثر من نصف عدد الطلاب من الدول النامية في جامعات أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية يدرسون على أساس شخصى ، دون عون رسمى أو منح خاصة منظمة لهم (١) . وبينما يتوافر من الادلة

OECD, Technical Assistance to Developing Countries, problems of requirements and supply (Paris : Development Assistance Committee, Working Party of Assistance requirements, 1965.

ما يشير الى ان اقلية مثل هؤلاء الطلاب الاجانب سوف يبقون للعمل بالدول الأجنبية التي يدرسون فيها ، مما يؤدي الى استنزاف العقول وهجرتها من الدول النامية brain drain ، نجد من ناحية أخرى ان برامج التبادل التي تكفلها الحكومات والمؤسسات الخاصة الرئيسية في الخارج لها سجل حسن نسبيا في اعادة المشتركين فيها الى اوطانهم .

وتختلف الصورة تماما بالنسبة للمعلمين وأساتذة الجامعات والعلماء ، والخبراء التربويين ، وكذلك بالنسبة للاعتمادات المالية للأدوات والأجهزة والتسهيلات التعليمية التي تنتقل من الدول الصناعية الى الدول النامية . اذ نجد هنا أن برامج المعونة الخارجية من الهيئات الدولية والحكومات والمؤسسات الرئيسية تكون جزءا كبيرا من الحركة الكلية للتبادل التعليمي . فالیونسكو مثلا من طريق ميزانيته الخاصة وكذلك بالاشتراك مع برنامج التنمية للأمم المتحدة ، والبنك الدولي ، والهيئة الدولية لرعاية الطفولة Unicef ، قد أصبح قوة ايجابية أساسية في الحياة التعليمية لكثير من الدول الأعضاء فيه من دول افريقية وآسيا وأمريكا اللاتينية . وبالمثل ، فان البرامج الرئيسية الثنائية لها تأثيرها الهام على التعليم في عدد كبير من الدول النامية .

ولا يتوافر لسوء الحظ بيانات كاملة وكافية لنعتمد عليها في رسم صورة توضيحية عامة عن حجم وشكل ومصادر المعونة التعليمية وتوزيعها الجغرافي في الدول النامية ولكن التقديرات التقريبية التي سوف نذكرها فيما يلي يمكن أن توضح لنا حجم وشكل هذه الأشياء (١) . ان الدول النامية ككل تصرف سنويا على التعليم حوالي عشرة بليونات من الدولارات ، ويمثل هذا على وجه التقريب ٤٪ من اجمالي انتاجها القومي الكلي الذي تبلغ قيمته حوالي ٣٥٠ بليون من الدولارات . ويبدو أن حوالي بليوناً من الدولارات ، أي حوالي عشر التكاليف الكلية للتعليم في هذه الدول تأتي من مصادر خارجية . وحوالي ١٠٪ الى ٢٠٪ من هذه المعونة الخارجية للتعليم تأتي من الأمم المتحدة وهيئات أخرى متعددة ، بينما باقى النسبة وهي من ٨٠٪ - ٩٠٪ تأتي من اتفاقيات ثنائية مع الحكومات والهيئات والمؤسسات الخاصة . وتبلغ قيمة ما تقدمه هذه الهيئات والمؤسسات

الخاصة حوالي ١٠٪ إلى ٢٠٪ من جملة المعونة الخارجية بينما الباقي تموله الحكومات سواء بطرق مباشرة أو غير مباشرة .

وأما عن كيفية توزيع هذه المعونة المالية الخارجية على الاهداف والاشكال المختلفة للتعليم فيمكن ان نذكر الأرقام الآتية :

يخصص من ١٠٪ إلى ٢٠٪ للمنج الأساسية ومنح الزمالة وهي في اغلب الأحيان للدراسة في الخارج ، ويخصص حوالي ٢٠٪ - ٢٠٪ للمباني والأدوات ، ويخصص حوالي ٦٠٪ - ٧٠٪ للعاملين ، ونسبة كبيرة منها للمعلمين والخبراء والمستشارين الأجانب الذين يرسلون الى الدول النامية لمعاونتها في امورها التعليمية وقد وصل عدد المساعدات الفنية الأجنبية الدول النامية في عام ١٩٦٥ الى ما يزيد عن ٣٥٠.٠٠٠ معلما بالإضافة الى ٨.٠٠٠ آخرين من المعلمين المتطوعين للعمل فيها (١) .

وأما عن صورة التوزيع الجغرافي للمعونة التعليمية فهي غير متساوية وتختلف اختلافا كبيرا باختلاف المناطق والدول الواقعة في هذه المناطق . ويصل المتوسط العام لهذه المعونة في الدول النامية الى ١٠٪ من اجمالي نفقات التعليم فيها . وتنخفض هذه النسبة في بعض الدول لتصل الى ١٪ فقط بينما ترتفع في دول أخرى الى ٣٠٪ أو أكثر . وتتراوح هذه النسبة في دول آسيا وأمريكا اللاتينية بين ١٪ الى ١٥٪ ، وفي دول أفريقيا الناطقة بالانجليزية من ١٢٪ الى ١٥٪ ، بينما ترتفع في عدد من دول أفريقيا الناطقة باللغة الفرنسية وتصل الى ٣٠٪ (٢) .

وهناك ثلاث نقاط هامة تبرز عند النظر الى الأبعاد الكمية للمعونة الخارجية للتعليم . النقطة الأولى هي أن مقدار المعونة التعليمية صغير نسبيا ، فهو يقرب من العشر بالنسبة لمجموع معونات التنمية المختلفة بما فيها القروض . ولكنها تشكل نسبة أكبر الى حد ما من المعونة الفنية الكلية . وباستثناء بعض الحالات كما هو بالنسبة لفرنسا ومنظمة اليونسكو فاننا نلاحظ قلة الدول والهيئات الدولية التي تعطى أولوية في

(١) انظر للملحق رقم ٣٤ .

(٢) انظر للملحق رقم ٣٤ .

برامج معونها للتنمية التعليمية ، وذلك على الرغم من أن بعض هذه الدول القليلة تعطى اهتماما أكبر لهذه الناحية مما كانت عليه الحال منذ عشر سنوات .

والنقطة الثانية هي أن المونة التعليمية مثلها مثل معونة التنمية على وجه العموم قد توقفت من التزايد في السنوات الأخيرة ، ولو أدخلنا في الاعتبار عوامل التضخم فمن المحتمل أن نجدها تناقصت منذ عام ١٩٦١ . وعلى أية حال فإن الدول النامية تلزم بنفسها الجزء الأعظم من العبء الكلى للتنمية التعليمية معتمدة على مواردها الذاتية . والنقطة الأخيرة هي أن معظم الدول النامية تركز نصف مجهودها التعليمي أو أكثر على التعليم الابتدائي حيث تكون المساعدة الخارجية محدودة للغاية ، إذ تظهر الحاجة إلى المونة الخارجية أكثر ما يكون بالنسبة للتعليم الثانوي والجامعي ، وفي مجال أعداد المعلمين وتدريبهم ويخصص لهذه النواحي أعظم الجهود لإنشاء مؤسسات جديدة وبرامج جديدة ، كإنشاء معاهد فنية متوسطة وعالية ، وكذلك في مجالات تدريس العلوم والأنماط الجديدة من المدارس الثانوية وتدريب المعلم والجهود الموجهة للتغلب على مشكلة الأمية .

الأبعاد النوعية للمعونة الخارجية :

غير أن الأبعاد النوعية للمعونة الخارجية أكثر أهمية من أبعادها الكمية ، وليس من شك في أن هناك نوعا من الارتباط بين حجم الجهد المبذول في المعونة وفاعليتها . غير أن الجهود الخاصة المحدودة يمكن أن يكون لها في بعض الأحيان تأثير مفيد لا يتناسب مع تكلفتها على الإطلاق ، إذا وضع الرجل المناسب في المكان المناسب والوقت المناسب وقام بالعمل المناسب ، فمثلا ، يسهم المستشار التعليمي القادر والمبتكر في التخطيط اسهاما له أهمية غير محدودة إذا نجح في مساعدة الدولة المضيفة على تخطيط نموها التعليمي على نحو أفضل ، وبالتالي تستطيع أن تستخدم مواردها على نحو أكثر إنتاجية . ويصدق هذا الكلام أيضا على الخبر الأجنبي الذي يساعد دولة معينة على مراجعة منهجها التعليمي وخلق مواد تعليمية أكثر ملاءمة وفاعلية لهذا المنهج ، أو الذي يساعد على تصميم مبان مدرسية أفضل وبتكلفة أقل أو الذي يضع برنامجا فعالا للقضاء على مشكلة الأمية ، أو يضع برنامجا لتدريب الفلاحين . ويصدق هذا الكلام مرة أخرى على الاستاذ الزائر الذي يمكث بالبلد فترة تكفي لتدريب

مشرين فردا من الطراز الأول من الصائمين بالإدارة المدرسية أو تدريب خمسين من المدرسين المتنازين . ان أى نوع من هذه الأنواع المختلفة من الخبرات قد يساعد الدولة النامية على القيام بتحول تعليمي تاريخي هام من طريق استثمار متواضع من المعونة الخارجية .

تقديم نتائج المعونة الخارجية :

وليس هدفنا من هذا الكلام ان نقول ان المعونة الخارجية صفقة للمساومة فهم في الحق ليست كذلك . وانما هدفنا ان نقول ان نوعية المعونة الخارجية أكثر أهمية من كمها وان كلا من البعدين الكمي والنوعي مطلوب .

وقد لا يحقق كل خبير اجنبي أو معلم ما هو معقود عليه من امل في هذا المضمار . ويرجع ذلك الى عوامل كثيرة منها عدم التوفيق حتى في اختياره وعدم كفاية تدريبه لعمل يعتبر من أكثر الأعمال حساسية وتحديا في عملية التبادل بين الدول . ولذلك قد يكتشف بعد ذلك ضعفهم وضالة اسهامهم . ونفس الشيء أيضا بالنسبة للبرامج والمؤسسات الجديدة التي تساعد الخبرات الأجنبية والأموال الأجنبية على تخطيطها وتمويلها وتنفيذها ، إذ أنها لا تحقق نجاحا دوما ، بل وفي بعض الحالات الصارخة لا تستطيع ان تقف على قدميها وتفشل ، وكثيرا ما تفشل أيضا في تحقيق اللامعة مع الاحتياجات المحلية للدول المضيفة ، وقد تخلق هي ذاتها مشكلة بالنسبة لهذه الدول .

ولكن ما هو حكمنا على مدى فاعلية المعونة التعليمية اذا اخذناها ككل ؟ إننا لو اردنا أن نبرهن على ما نصل اليه من قرارات بشأن هذا السؤال بما يتوافر من حقائق علمية لجاءت الاجابة عن هذا السؤال محدودة للغاية . إذ لا يتوافر لدينا ، لسوء الحظ - وبعد سنوات طويلة من الخبرة وبعد اتفاق عدة ملايين من الدولارات على المعونة الخارجية - الا القليل من الأدلة المنظمة التي يعتمد عليها في تقييمنا لمدى فاعلية المشروعات الفردية ، وأقل من هذا القليل لكن نحكم على مدى الغوائل الخالصة للجهود الكلية في هذا المجال .

وليس هذا بمستغرب بالنسبة لأي شخص يتابع دوافع وتطبيقات هذه الجهود المبذولة . ان كل فرد يشارك في هذه الجهود ينشغل انشغالا

هائلا في العمل بحيث لا يجد وقتا للتأمل فيما تم انجازه . وغضلا عن ذلك فان هناك تناوبا زائدا في الأشخاص وفيما يشغلون من مناصب . والحق ان كثيرا من الخبراء الذين يتحركون من منصب الى آخر ومن دولة الى اخرى يجمعون قدرا عاليا من الخبرة والحكمة المتصلة بهذه العملية . ولكن الهيئات المتابعين لها لم تستفد من هذه الحقيقة استفادة تامة واخفقت في التعلم من دروس الخبرة . حيث كررت غالبا الأخطاء القديمة . وليست هذه حالة عامة على إية حال ولكنها ظاهرة شائعة بالقدر الكافي مما يبرر الإشارة إليها

وتظهر عادة الدعاوى المتكررة المتصلة بالحاجة الى تقويم المشروعات والبرامج وسط معارك الميزانية أو بعد فشلها مباشرة . غير انه من النادر ان يتبع هذا تخصيص الاعتمادات المالية والمواهب اللازمة لمثل هذا التقويم . وحتى اذا تم توفير تلك النواحي فان عمليات التقويم هذه سوف تكون في أجس الأحوال بالغة الصعوبة . وسوف تكون نتائجها هزيلة . ويجب ان يكون المشروع المراد تقييمه ناجحا بارذا أو قريبا من الكارثة وتوفر له كفاية من الأدلة قبل ان يتخذ منه أى شخص واع موقفا صلبا ، لانه يعرف ان تقديره غير القائم على أدلة كافية يمكن التذليل على قصوره وعدم نضجه . وهناك بعض التأثيرات الجانبية وغير المقصودة وتثير المتوقمة التي قد تظهر بمرور الوقت ما هو أكثر أهمية من النجاح أو الفشل في تحقيق الهدف الأصلي .

ومع ذلك وفي مواجهة جميع جلدور الشك ينبغي ان نضع ملاحظة ايجابية هنا وهي ان أى انسان له خبرة كافية في أمور التنمية سوف يضطر ان يصل في النهاية الى نتيجة عامة مؤداها انه رغم الكثير من هذه الاخفاقات الا ان سنوات المعونة الخارجية في مجال التنمية التعليمية قد تركت تأثيرا كبيرا ومفيدا في الدول التي تلقتها .

ولقد درس جون هيلارد J. Hillard من مؤسسة فورد الأمريكية ، وهو من المحنكين في مجال التنمية في الخارج الدعاوى المؤيدة والمعارضة التي أحاطت بكل المجال العام لمعونات التنمية ، وتنطبق النتائج التي استخلصها على ميدان التعليم . وقد وجد ان كلا النوعين من الدعاوى مريب مما جعله يرجح ان التقدير الأكثر صدقا يكمن في الحقيقة هي أن كثيرا من الدول النامية قد حققت تقدما حقيقيا ومرئيا . . وأن تفيرا لا ينكر في جو التنمية وارتباطها بالمستقبل أصبح واضحا ، وأن هناك أفراد دبروا على نحو أفضل وتعليم هادف وأساس فيزيقي أفضل عما كانت

عليه الحال ومنذ عشر سنوات . ومع ذلك ، فما تزال هناك مشكلات هائلة باقية في جميع هذه المجالات ، فضلا عن المشكلات المتزايدة في الوضوح ، الخاصة بنمو السكان والتحضر والتضج السياسي ونظم الاتصال اللازم توفيرها على المستوى القومي ومستوى التعاون العالمي (١) .

وعلى الرغم من الفوائد الواضحة للمعونة الخارجية ، فمن المحتمل أنها قد أسهمت في أزمة التعليم بطريقتين أساسيتين :

وأول هذين الطريقتين أنها قد ساعدت على زيادة الطلب على التعليم وأنها أثارت آمالا من قبل القادة المحليين أعرضوا أكبر من الإمكانيات الواقعية . والحق أن الذين يأتون للمساعدة من الخارج يشاركون بحماس في التعليم ويقدمون عوناً كبيراً ، ويحتمل أن هذا قد شجع الكثير من أهل البلد على المبالغة في آمالهم ووعودهم التعليمية بما يتعدى حدود الإمكانيات المتاحة . وحتى لو سلمنا بأن هذا يحدث فإن أحداً لا يستطيع البرهنة على صحته أو خطئه برهنة مطلقة ، إذ من الصعب أن ننظر إلى الخطأ الناتج على أنه قد تم من قصود أو إرادة . أن الخطأ الأساسي هو أن يبقى إقادة في الدول النامية غير ملتزمين تجاه التعليم بأنه دعاية ورافعة من الروافع الهامة لتنمية أنفسهم ودولتهم .

وأما الطريق الثاني فقد أشرنا إليه من قبل ، وهو أننا نستطيع أن نقصد بمنطق أفضل الآثار التي يحدثها هؤلاء المساعدون من دول أخرى . فمثلاً كثيراً ما تشجعت الدول النامية وأقررت على محاكاة الدول المانحة في نماذجها وممارساتها التعليمية ، حتى عندما تكون غير ملائمة بوضوح لحاجات وظروف الدول المقلدة . وإخطار مثل هذا التقليد ونتائجه معروفة معرفة جيدة وهي غنية عن التوضيح ، وربما يكفي أن يؤكد نقطة واحدة وهي أنه بقدر ما تكون الأزمة التعليمية منبثقة من عدم ملائمة هذه النظم لظروفها واحتياجاتها فإن مشكلة عدم الملائمة لا تكون كلية من صنع هذه النظم ذاتها وإنما يشاركها في ذلك الخبرة المساعدة من الخارج .

الدروس المستفادة :

إن السؤال الملح والمباشر هنا على أية حال ، ليس هو ما حققته أو

John F. Hilliard, «A Perspective on International Development» (١) (Washington, D.C., American Council on Education, 1967, a Ford Foundation reprint.

ما لم يحققه هذه المعونة التعليمية حتى الآن ، وإنما هو من مدى ما تعلمناه من الخبرات الماضية بحيث يمكن وضعه الآن موضع الاستخدام المفيد لتشكيل مستقبل تعليمي أفضل . والذي لا شك فيه أننا قد تعلمنا قدرًا هامًا ، وإن قدرًا كبيرًا من التحسينات قد تم ، وإن هناك وعيًا أكبر بكثير من المشكلات العملية التي ما زالت تحتاج إلى معالجة وحلول . ويساعد كل هذا على جعل المعونة الأجنبية الكلية أكثر فاعلية وكفاية . وهناك مناقشات عديدة مخصصة ومفيدة من الأطراف المهتمة بهذا الموضوع بالإضافة إلى كثير من الاستقصاءات الجادة والتقارير والمقالات والطبوعات الكثيرة عن هذا الموضوع ، لذا فلسنا في حاجة إلى التعمق في التفاصيل التوجيهية للإجراءات التي تصحح من الأخطاء (1) . ولكن نظرًا لأهميتها في رسم الخطوط العريضة للاستراتيجية التعليمية مستقبلاً فإنه يجدر بنا أن نضع هنا ملاحظتين عامتين .

أولاهما : أنه ينبغي أن يكون هناك استراتيجية توصل إليها جميع الأطراف وشاركوا فيها ، وتستند إلى نظرة طويلة المدى . وينبغي أن يكون هدفها تحقيق أقصى نتيجة وفائدة من المعونة الخارجية . وذلك بأعطائها أهمية وتركيزاً على أكثر الحاجات إلحاحاً - كما تبدو في سياق

Unesco, Appraisal of Unesco's Programmes for the (1)
Economic and Social Council (Paris : Unesco, 1960); John W.
Gardner, AID and the Universities : A Report to the Administrator
of the Agency for International Development (Washington,
D.C., AID, 1964); Ministère d'Etat chargé de la réforme Adminis-
trative, «La politique de co-opération avec les pays en voie de
développement; Paris, Report of the study commission set up on
12 March 1968 submitted to the Government, 18 July, 1968;

W.L. Throp, «Development Assistance Efforts and Policies»,
1966 Review (Paris : OEGD 1966);

P.H. Coombs, «Ways to Improve United States Foreign Edu-
cational Aid», in Education and Foreign Aid (Cambridge, Har-
vard University Press, 1965);

L. Cerych, Problems of Aid to Education in Developing Coun-
tries (New York : Praeger Special Studies in International Eco-
nomics and Development, 1965); and Aid to Education, An Anglo-
American Appraisal (London : Overseas Development Institute,
1965).

خطط التنمية التعليمية التي وضعت على أسس عقلانية - وهي خطط يقل احتمال قدرة الدول المتقدمة على مواجهتها معتمدة على مواردها الذاتية . وقد يبدو ذلك بالنسبة لبعض الناس تحصيل حاصل أو تقرير ما هو واضح ، بينما يبدو لآخرين نصيحة ودعوة للاتقان ، والحقيقة أنه لا يقصد بها أى منهما . فهي تمكس قضية قديمة تحتاج الى تطبيق أكثر شحولا في الممارسة الفعلية . وعندما يكون هناك قصور شامل في بعض النظم التعليمية للدول النامية ، فانه ليس من الحكمة في شيء أن نشجع استخدام المحاولات العشوائية التي قد تصيب أو تخطيء . وينبى أن نوفر الوقت اللازم لقيام حوار حول تحديد الأولويات . وليس هناك شك بطبيعة الحال في وجوب وجود أولويات للعمل . وكما نعرف فان التوجيه الهادف للبندقية يضمن نتائج أفضل من إستخدامها على نحو مشتت غير هادف . وهناك بطبيعة الحال صعوبات في تشغيل مثل هذه الاستراتيجية ، ولكن لا ينبى لهذه الصعوبات على أية حال أن تقلل من أهمية هذه الاستراتيجية وضرورة توضيح الأسس والمعايير التي سوف نستخدمها في عملنا هذا على نحو أفضل .

وأما الملاحظة الثانية فنتصل بكم المعونة الخارجية ويمدتها . وإذا كان ثمة شيء واضح حتى الآن فان ذلك الشيء هو أن من الأفضل للدول والنظم التعليمية في العالم أن تخطط تخطيطا أفضل كي يساعد كل منها الآخر على نحو أساسي ولزمن طويل مقبل . وينبى أن تصبح برامج المساعدة الخارجية مهما اتخلت من تسميات في المستقبل حقيقة مقبولة من حقائق الحياة على الأقل حتى نهاية هذا القرن ، وأنها ينبى أن تكسب أبعادا أكبر في الحجم والكيف ، والابتكار والتعمق أكثر مما حققت حتى الآن . ولا يبنى هذا بأية حال أن نخط من قدر الجهود الشجاعة التي بذلت حتى الآن . بل على العكس أننا نستهدف امتدادها ، ثم نقرر بصراحة ما يتطلبه المستقبل بالحاح في هذا المجال .

ولقد لاحظنا ان الجهود المبذولة حتى الآن قد ساعدت كثيرا من الدول النامية بغير شك على أن تبدأ بداية طيبة نحو تنمية النظم التعليمية الحديثة التي ينبى أن تتوافر لديها اذا ما أرادت لنفسها أن تصبح دولا قوية ومصرية . غير أن العمل على إيجاد نظم تعليمية جديدة لا يشبه إيجاد صناعات جديدة في الأسدة والحديد والصلب مثلا ، اذ لا يمكن أن نوجدتها في سنوات قليلة .

ولقد احتاج أى نظام تعليمي من النظم القائمة في العالم الى عدة

أجيال ليصل الى ما هو عليه الآن . غير أنه لا يتوافر اليوم لدى الدول النامية ذلك الوقت الفسيح ، ومع ذلك فانها لا يمكن أن تقوم بمعجزة في تسابقها مع جيروت الزمن ذاته حتى ولو توفرت بها أشجع القلوب وأفضل الإرادات .

وفي وقتنا هذا نجد أن الدول النامية متخلفة في هذا السباق ، وتزايد الفجوة الاقتصادية والتعليمية تزايداً هائلاً ، ليس ببساطة بينها وبين دول العالم الصنامي ، بل وربما كان الأسوأ من ذلك بين المناطق الريفية والحضرية في الدول النامية وبين القطاعات الحديثة والتقليدية . ، وبين النخبة الممتازة وجماهيرها . وإن الأزمة التعليمية التي تمسك بتلابيب هذه الدول النامية ليست قاصرة عليها وحدها ، وإنما هي أزمة جميع الدول التي تعيش معا ويحتمل أنها تفضل الاستمرار في العيش معا على كوكبنا الذي ساعدت وسائل الاتصال الحديثة على انكماشه .

دور الجامعات

الدور الجديد للجامعات :

لغة فرص كثيرة لتقوية التفاعل التربوي بين الأمم وذلك في إطار برامج المعونة الخارجية وعلى أساس يمتد الى أبعد من ذلك . ومن خلال هذا التفاعل يمكن تخفيف الأزمة التعليمية بالنسبة لمن يعانون منها . والمساعدة على جعل العالم مكانا أفضل يعيش فيه الجميع . ولكن السؤال هو : على من تقع المسؤولية لانتهاز هذه الفرص والاستفادة منها ؟ وواضح أنه ليس هناك إجابة واحدة من هذا السؤال . ولقد انتشر وتوزع دور (المفسرة) في التجارة التعليمية العالمية بين عدة هيئات : اليونسكو ، المنظمات الإقليمية والحكومات القومية ، والجمعيات العلمية ، والمؤسسات وغيرها من المنظمات الخاصة وكثير من الأفراد . وتعتمد جدوى جهود هذه الهيئات وإلى درجة كبيرة على الدور القيادي المباشر الذي تلعبه الهيئة التعليمية القائمة - الجامعة - في كل دولة ، في المسائل التعليمية العالية . وفي هذه الناحية يعتبر سجل جامعات العالم حتى وقتنا هذا مبعثرا وغير منظم . غير أن هناك بعض الأمثلة البارزة المشجعة والتي تشد من هذه القاعدة بدرجة ضئيلة ، ويبدو أن هناك مجالا متسما للتحسين . ولكون الجامعات على قمة النظام التعليمي فإنه يتوقع منها في ضوء التقاليد والاتفاق العام أن تقوم بقيادة النظام التعليمي ، فضلا عن ذلك فإنه يراد منها أن تكون حارسة الحقيقة والباحثة عن الحقائق الجديدة والتمردة على المعتقدات القديمة الجامدة والمحافظة على تراث المجتمع ، والمشكلة لشبابه ، والباحثة عن سبل مستقبله . ولحمل هذه الأعباء الثقيل وتحقيقها يتاح للجامعة أفضل العطاء والجزاء ، وهي تقف بعيدة عن التزامات المجتمع اليومية ومنازعاته وأهوائه المتقلبة من يوم إلى يوم وما يحدث خلال ذلك من هرج ومرج ، ولذلك فهي في موقف أفضل لرؤية هذه الأحداث بوضوح أكبر .

غير أنه على أية حال قد ظهر أخيرا عدد من النقاد الأكفاء - وهم في الأساس أعضاء في البيئة الجامعية - تساءلوا بقدر كبير من الإصرار عما إذا كانت الجامعات تقوم بدورها كما يجب في الحياة الاجتماعية ، وبعض هؤلاء النقاد يضعون نصب أعينهم الجامعات القديمة والأكثر تقليدية في أوروبا وأمريكا اللاتينية ولذلك فإنهم يحملون حملة شعواء عليها ، وهم يتهمون هذه الجامعات بأنها ضلت السبيل وخذلت ثقة المجتمع فيها ،

وبدلاً من البحث عن الحقائق الجديدة شغلت نفسها ببناء حصون أكاديمية لحماية المعتقدات القديمة ، وبدلاً من أن تعتمد بمقدار ذراع عن الخط وعدم الانظام في المجتمع أبدلت نفسها بمسافات فلكية عن مشكلات المجتمع الملحة حيث تشدد حاجته لمساعدتها . وبدلاً من المحافظة على استقلالها باعتباره ضرورة للجهد العقلي الأمين والنتج فإنها قد دافعت بوحشية عن الاستقلال باعتباره امتيازاً وغاية في حد ذاته . وبدلاً من قيامها بتشكيل شباب اليوم ليصبحوا قادرين على حل مشكلات المجتمع في الغد ، دربتهن وشجعتهم على الهرب من نفس هذه المشكلات .

وواضح أن هذه الانتقادات مبالغ في صياقتها ، وهي لا تنطبق بالتأكيد بنفس القوة على جميع الجامعات والدول ، ومع ذلك فهناك قدر كاف من الحقيقة يبرر الاهتمام الأمين بها .

الجامعات القديمة ومواجهة التحديات المتغيرة :

والحقيقة أن الجامعات وخاصة القديمة منها ، لم تصمم على الإطلاق لتلائم نوع العالم الذي تعيش فيه الآن . . ولقد وجدت أن تكييف نفسها لظروف بيئاتها المتغيرة تغيراً هائلاً أصعب عليها من المستويات التعليمية الأولى . . ويبدو أن القضية التالية صادقة . ففي بلد بعد آخر يحدث أن تتخلى الجامعة عن دورها القيادي للنظام التعليمي ككل عند النقطة التي يبدأ فيها هذا النظام في الانتقال من نظام يخدم الصفوة المتأثرة في المجتمع إلى نظام يحاول خدمة الجماهير وعلى ذلك . فعند هذه النقطة على وجه الدقة تحتاج المدارس الابتدائية والثانوية ومعاهد أعداد المعلمين ومدراء التربية والتعليم أعظم احتياج لمساعدة زملائهم في الجامعات ، وذلك لما يواجهونه من مشكلات غامرة غير مألوفة ومتداخلة ومؤلمة ، وفي بعض الأماكن كما هو الحال في أمريكا الشمالية وفي الاتحاد السوفيتي بدأت هذه المؤسسات التعليمية في الحصول على مساعدات من الجامعات من هذا النوع غير أنها قد استقرت في ذلك وقتاً طويلاً ، ولقد استمرت الجامعات في أماكن أخرى لا في الاستجابة بعدم الاكتراث لنداء المساعدة فحسب ، بل في الشكوى بمرارة من أن المدارس لا تعد المدخلات الإنسانية إلى الجامعات أعداداً سليمة . .

وهذه الاستجابة البطيئة نفسها للحاجة للتكيف يمكن أن ترى في علاقتها بالدور العالي للجامعات مرة أخرى مع وجود فروق ملحوظة بين

الدول وبين المعاهد والجامعات في الدولة الواحدة داخلها ، لقد استمرت الجامعات في كل مكان تقريبا ملتزمة بتقاليدها الشريفة القديمة في ترحيبها بالطلاب الأجانب والأساتذة بأعداد متزايدة دوما . فالذا أخفقت في أى جانب هنا فانهما تكون قد أخفقت فيما قدمته لتعليم هؤلاء الدارسين الوافدين إليها من بلدان أخرى . وفي كثير من الحالات فان هذه الجامعات تدرس ما يناسب بلادها وما لا يناسب حاجات هؤلاء الدارسين الزائرين . وحاجات التنمية في بلادهم ، ويؤدي هذا بالزائر الى الانخراط ضمن المستنزف من العقل Brain drain في هذه البلدان .

تقويم دور الجامعات في الدول المتقدمة في تنمية غيرها من الدول الأخلة في النمو :

غير أن الجامعات قد أخفقت أخفاقا بالغ الغرابة - وذلك في ضوء ما حدث فعلا - في القيام بدور المبادأة في مد ذراعها فيما وراء البحار كمعهد لمساعدة المعاهد المماثلة لها والنائشة والمكافئة ، والأنظمة التعليمية ، والمجتمعات لكي تصبح ذات جذور راسخة ، ولكي تنمو في أفضل اتجاهات لها من حيث ظروفها ومطامحها (وتعتبر الجامعات الأمريكية على وجه العموم استثناء ملحوظا في هذا المجال) . ولقد لاحظنا تيارا لا يتوقف من أساتذة الجامعات والمستشارين والعلماء عبروا المحيطات لكي يمدوا يد العون لأناس في بلدان أخرى . غير أنهم في معظم الحالات ذهبوا كهاربين أكاديميين دون استئذان ودون دعم أو إشراف من جامعاتهم . بل وفي كثير من الحالات على حساب قدر من المخاطرة بحياتهم الأكاديمية في بلدهم .

وبنفس الطريقة فان الجامعات في الدول الصناعية باعتبارها مؤسسات حية وليست مجرد أماكن لا يواء مجموعة من الدارسين مقسمين ومصنفين ، كانت وما زالت بطيئة في المبادأة بإنشاء جسور راسخة تربطها بالبيئات الأكاديمية في الاقطار الصناعية الأخرى . والحقيقة أن هذه الجسور موجودة غير أنها مبنية من النوص وضعيفة البنيان ، وقد استخدمت استخداما كبيرا في أسفار من قبل أفراد عديدين من الأساتذة والطلاب ولكن هذه الجسور ليست من السعة وليست من الرسوخ بلدرجة المطلوبة الآن ، ولتحقيق ذلك ينبغي على الجامعات باعتبارها مؤسسات خلافة أن تدخل بشكل أكبر في إقامة مثل هذه الجسور .

ان السبب في بطء هذه الجامعات في هذا العمل مفهوم بالقدر الكافي ،

وهو في الأساس مخالف ومضاد لطبيعتها . لقد رأت جامعة المعصور الوسطى وفروعها نفسها باعتبارها بيوتا لطلاب العلم التفتين والمرحطين إليها ، وليس باعتبارها هي نفسها متنقلة . وقد صممت الجامعات الأوروبية نمطية الطراز باعتبارها تنظيما للتعلم دورا مسليا لا تقوم بالمبادأة ، والحق أن معظم هذه الجامعات بما فيها أخواتها في أمريكا اللاتينية كما لاحظنا من قبل ينقصها حقيقة ، الوسائل التنظيمية ووجود نظام يمكنها من اتخاذ القرارات المهدية ، ووضع السياسات والقيام بالالتزامات ووضع الخطط لمستقبلها وتنفيذ هذه الخطط ، وفي الأزمنة المبكرة لم يشكل هذا مشكلة ، ذلك لأن المؤسسة وقتئذ كانت تلائم الظروف القائمة آنذاك غير أن هذه الظروف قد تغيرت الآن تغيرا هائلا ، ومن ثم فإنه ينبغي على المؤسسة ذاتها أن تتغير إذا أريد لها أن تشرف وتحترم تعاقدها مع المجتمع .

وهذه التغيرات الداخلية في الجامعات التي قد تكون ضرورية لبقائها نفسها ، والتي قد تكون جوهرية بالتأكيد لاستمرار دورها الاجتماعي العظيم ولائها . إن تتحقق بسهولة ، ولقد حدثت مثل هذه التغيرات بسرعة أكبر وبمعداة أقل في أمريكا الشمالية لأن الجامعات هناك بدأت متأخرة في التاريخ . وفي مجتمعات تتبع المجال لنشاط الرواد والمستكشفين Frontier societies اكتسبت في وقت مبكر من حياتها تقاليد الخدمة العامة والتوافق مع حاجات المجتمع ، وفي العشرين سنة الأخيرة امتدت حدود الحرم الجامعي لكثير منها إلى أركان بعيدة من الأرض ، وبما أنه قد توافرت لديها الأجهزة التنظيمية التي تساعد على اتخاذ القرارات والقيام بالتزاماتها فإن عددا منها قد ألزم نفسه كمؤسسات بالمساعدة في إنشاء وتقوية المؤسسات التعليمية الجديدة في الدول النامية ، واختصار لقد أصبحت مثل هذه الجامعات هيئات للتنمية التعليمية .

وخشية أن تبدو الصورة وردية للغاية ينبغي أن نلاحظ أن الجامعات الأمريكية الشمالية قد أخفقت في تحقيق نقلة سهلة إلى بيئة عالمية . وحتى الانتقال للحادث الآن ليس إلا انتقالا جزئيا . وفي العشرين سنة الأخيرة تكاثرت وراكمت كتابات وافرة من النقد والتشخيص والتوصيات حول موضوع دور الجامعة في الشؤون العالمية . واحد النتائج المترتبة على هذا هو أن المؤسسات الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية انضمت مما عام ١٩٦٣ لخلق مؤسسة جديدة مستقلة - وهي مؤسسة التربية والتعليم والشؤون العالمية - لمساعدة الجامعات في تخطيط طريقها وتيسير عملها

في المجال العالي . ولقد منح التعليم الأمريكي تشجيعا اكبر للجامعات والمدارس على السواء - للارتباط بالعالم وذلك بالموافقة على قانون التعليم العالي لسنة ١٩٦٦ الذي يعتبر عملا تشريعيا ممتازا أو بعيد النظر ، غير أن الهيئة التشريعية لسوء الحظ قد تأخرت في الموافقة على تخصيص الاعتمادات التي تكفل تنفيذه . (١)

تجان وظائف خاصة . معات :

ويسهل تحقيق الإصلاحات الداخلية في بناء الجامعة وسلوكها عندما يكون هناك تحد معين يواجهها ، وعمل معين تقوم به ، واتفاق شامل داخل الجامعة على وجوب القيام به . ودون أن يغرب ذلك من البال ينبغي أن نشير الى أمثلة لأنواع الأعمال المطلوبة بالحاح والتي تلائم الجامعات وعليها أن تقوم بها ، وبعبارة أخرى محددة تستطيع الجامعات أن تقوم بما يأتي :

١ - تساعد على أن ترسخ نمو المعاهد التعليمية العالية في البلدان النامية وأن تستحث ذلك النمو وفق خطوط تلائم احتياجاتها وظروفها . وبحيث لا تكون صورة طبق الأصل من الجامعات التي تساعدها ..

٢ - تساعد على تصميم وتنمية تخطيط (وتنفيذ) النظم التعليمية في الاقطار النامية بما يشتمل عليه ذلك من تسهيلات لخدمة الأشخاص خارج المدارس النظامية وخلق طرق تعليمية جديدة ، ومحتوى للدراسة ، ونظم تلائم حاجات كل مجتمع معين وموارده ..

٣ - تساعد على تنمية قدرات البحث في المناطق النامية - أحيانا على

R.A. Humphery (ed.), *Universities and Development Assistance Abroad* (Washington, D.C.; American Council on Education, 1966); «The Role of Universities in Development Assistance, Report of the Meeting held at Maarn, the Netherlands, September 1964,» The Hague, Netherlands Universities Foundation for International Co-operation (NUFFIC), 1965; *The University looks Abroad; Approaches to World Affairs at six American Universities*, New York, Report from EWA, 1965; *The University and World Affairs*, 1960; and «Education and World Affairs,» Report on the 1963-64 Program, New York, 1965.

اساس اقليمى - خاصة في مجالات وحول مشكلات لها الاولوية من حيث الاهتمام ومن حيث ارتباطها بنواحي التنمية المطلوبة ، وحيث يتوافر باحثون من دول منظمة رابون في التعاون مع باحثين من نفس المنطقة ، وذلك بفضل توافر الفرص الفريدة المتاحة والمتوافرة للبحث .

٤ - تساعد على تقوية الحوار بين الجامعات في المناطق النامية وبينها وبين الجامعات في الدول الصناعية ، بحيث تتداول المعرفة والخبرة وافكار التقدم التعليمى على نحو اكمل واسرع في العالم كله .

٥ - تقوم بدور قيادى في التجديد التعليمى في جميع المستويات بهدف حل المشكلات الملحة التى تتحدى الحلول بالطرق التقليدية ، والمساعدة على التداول السريع وتبادل التقويم الموثوق به ونتائج البحوث المتصلة بالتجريب التعليمى كلما توافر ذلك .

٦ - مساعدة الدول الصغيرة المتجاورة في المناطق النامية وتشجيعها للمشاركة والتعاون معا في ايجاد تسهيلات تعليمية فائقة وإدارتها بنجاح ، وتوفير تدريب متخصص وبحوث بدرجة ميسورة اقتصاديا ومتفقة مع أعلى معايير الامتياز .

٧ - أن تقوم بأعمال تدخل في نطاق قدرتها لتقلل من هجرة المواهب من البلاد النامية . ومن أمثلة هذه الأعمال تكييف برامج تدريبها لتلائم حاجات الطلاب الأجانب القادرين والوافدين من أقطار ومناطق نامية معينة ، وعدم تشجيعهم على إطالة مدة إقامتهم في البلد المضيف ، وإتباع سياسات توظيف بالنسبة للمواهب الأجنبية تعطى وزنا يستند الى ضمير حى لحاجات الدول النامية الملحة من القوى العاملة المدربة تدريباً ممتازاً .

٨ - إقامة تربييات وعلاقات بين الجامعات Institutional تيسر التعاون بين العلماء في البلدان الصناعية المختلفة وتشجع عليه ، مهما اختلف شكل تنظيمها السياسى والاجتماعى بحيث تشارك على نحو أكثر دقة في معالجة بعض المشكلات الهامة المشتركة التى تثير مجتمعاتها وتقلقها . ومن أمثلة هذه المشكلات تجديد المناطق الحضرية Urban renewal والمحافظة على الموارد الطبيعية بما في

ذلك الهواء النقي والماء ، ومساعدة الموقفين ثقافيا ومن ليس لهم
بحق الانتخاب ، وتوجيه الشنبايا في عالم محير ، وتكيف التنظيم
التعليمية للظروف المتغيرة .

ان الجامعات في العالم لها أعمالها التي انشئت من اجلها ، ولا يمكن
لاى انسان آخر ان يحقق هذه الاعمال بنفس الجودة التي تستطيع ان
تحققها الجامعات ، وهذا يتطلب منها ان تنظم نفسها لكي تقوم بمسئولياتها
الجديدة . واذا ما قبلت الجامعات هذه المسئوليات وحاولت ان تنهض
لواجهتها فان البحث الثمر عن الحقيقة والمعرفة والنمو الانساني والتقدم
نحو السلام ذاته سوف يمضي بغير شك قدما في المستقبل بمعدل لا يمكن
حتى ان نحلم به الآن . وأما اذا رفضت القيام بهذه المسئوليات فانها
مستكون هي الخسارة ، وستعرض الحضارة بمرمتها لهذه الخسارة .

الفصل السابع

نحو استراتيجية جديدة

ان الهدف الرئيسي لهذا الكتاب كان ولا يزال هدفا تشخيصيا وليس وصفيا أو إحصائيا . ومع ذلك ، فإنه بعد استكشافنا للسمات البارزة لازمة التعليم في الصالح ولأسبابها ، يصعب علينا أن نتجنب السؤال الاجرائي التالي : ما الذي يمكن عمله ازاء هذه الازمة ؟

لقد اوضحت من خلال عملية تشخيص هذا السؤال بعض التوجيهات المنطقية التي تقع الطول في سياقها . وفي نفس الوقت اوضحت لامنتقية وصفات مألوفة معينة كالقول مثلا : ان كل ما محتاجه المشكلة توافر مال اكثر أو ان حل المشكلة يكمن ببساطة في اختيار رئيس جديد للعمل ، أو حث المدرسين والتلاميذ على العمل بجهد اكبر . ونحن مقتنعون بأن هذه الطول البسيطة لا وجود لها ، ومع ذلك فنحن مقتنعون أيضا بأن هناك حلولاً متعددة ، وهي حلول صعبة تحتاج الى وقت اذا استُخدمت وطُبقت قبل ان تظهر آثارها الكامنة .

والأمل الاساسي لمعالجة هذه الازمة يكمن كما نعتقد في صياغة وتشكيل استراتيجيات قومية ومالية متوازنة تعد بمثابة لتلائم المكونات الاساسية للازمة . وفضلا عن ذلك فإنه ينبغي أن تستحث بمثابرة وبقوة خلال فترة زمنية تمتد من الحاجات التكتيكية المباشرة الى الشكل المأمول للأشياء بعد خمس سنوات بل وبعد عشر أو عشرين سنة من الآن . والبدل لهذه الاستراتيجيات أو الخطط هو التعثر في مستقبل تعليمي خطوره واضحه والسير بغير خريطة من أي نوع تهدينا الطريق الصحيح ، بحيث نستيقظ كل صباح لنميل مع الريح حيث تنجه ، وربما ادى هذا بنا الى الدورات في دائرة لننتهي من حيث بدأنا ، أو الى عدم مبارحتنا لكاننا على الإطلاق .

طبيعة الاستراتيجية التعليمية :

ان استراتيجية التنمية معناها كما نستعملها هنا وضع اطار لسياسات تعليمية مينة نستهدف المحافظة عليها في توازن معقول وتكامل

وتوقيت ملائمين حسب وزنها وتوجيهها الوجهة الصحيحة . وينبغي أن يكون الإطار الاستراتيجي مرنا شأنه في ذلك شأن السياسات نفسها . أي أنه ينبغي أن يوضع موضع المراجعة المستمرة والتعديل في ضوء التقدم والمفاجأة والمعرفة والاستبصارات الجديدة . ومع ذلك فإنها لا يمكن أن تبلغ من المرونة حدا يتيح تفكيكها وإعادة تجميعها بسهولة في صورة مختلفة تماما في كل مرة يجرى فيها وزير جديد ، أو يتولى الحكم حزب جديد . فبغير استمرارية معقولة ، وبدون قوة دافعة متجمعة لا تأتي عادة إلا من الاستمرارية والاتساق ، لا تكون إذن الاستراتيجية أكثر من اعداد للمسرح وواجهة كبيرة لا ظهر لها ، ولو أننا ضغطنا عليها بشدة لتهاوت في سهولة .

إن الاستراتيجية الحقيقية ينبغي أن تقوم على أسس عريضة راسخة تحتضن الجول المتنوعة السياسية والاجتماعية والتعليمية وتتمتع بالحماس الاصيل المستمر على وجه الخصوص ، وإخلاص عدد كبير من القادة في هذه المجالات المتنوعة . ومن المؤلم أن بعض الأمم قد لا تكون بعد معدة ومهيأة لمثل هذه الاستراتيجية ، فربما أنها لم تتوصل بعد إلى توفير الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية والإدارية اللازمة لوضع استراتيجية للتنمية التعليمية ومتابعتها ، أو للتنمية الاقتصادية والاجتماعية بصفة عامة . وعلى الرغم من ذلك فإنه ينبغي أن يبذل الجهد لوضع استراتيجية حتى في مثل هذه الحالات ، لأن شيئا لا يمكن تحقيقه على الإطلاق بالامتناع عن العمل ، كما أن هذا الجهد نفسه قد يساعد على خلق الشروط الضرورية للنجاح التي لم تكن موجودة .

إن استراتيجية التنمية التعليمية ليست شيئا يوجد في فراغ ، أو يمكن أن يشكل في غرفة خلفية في الوزارة بواسطة خبير وإخصائي وآلة حاسبة . وإنما ينبغي أن تشكل وتوضع على أساس أهداف يشارك في وضعها عدد كبير من المتخصصين ، وأن تتكون على أساس إدراك مقلاني وإرادة قوية منبعثة مباشرة من البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي سوف تسهم الاستراتيجية في تنميتها . وبهذا المعنى يكون للاستراتيجية شكلا واضحا محسوسا كما أنها توجد في عدة مستويات وتصاغ لتلائم الظروف الخاصة بكل مستوى وبكل مكان ومسئوليته . ومن الممكن أن يكون هناك استراتيجيات عالمية وإقليمية وقومية ، وأخرى على مستوى الولاية أو المديرية أو على المستويات البيئية المحلية شكلتها في كل حالة أيدي سديدة . غير أنه إذا أريد للاستراتيجيات في المستويات المختلفة في الأماكن المتباينة أن يعزز بعضها البعض الآخر فإنه ينبغي أن

نتقدم وفق خطوط أسلمية ذات اتجاه وأولويات متفق عليها بصفة عامة ،
وينبغي أن نجد تلميحا وتعزيزا من اتجاهات عديدة .

ولقد وصلنا في تشخيصنا الى نتائج عامة معينة تتصل بطبيعة الأزمة
التعليمية في العالم ، وكيف نشأت ، وأين تقف الآن ، وإلى أين تتجه فيما
يبدو لنا . وهذه النتائج تؤثر في تشكيل ووضع الاستراتيجية ولذلك فإن
علينا أن نلخصها في صورة موجزة متعرضين لمخاطرة لا راد لها وهي
مخاطرة المبالغة في التبسيط .

ملخص نتائج الكتاب :

لقد نشأت الأزمة بوضوح وذلك إذا نظرنا من خلال عدسة عريضة
المجال تتيح لنا الرؤية على مدى متسع ، أثنى باستخدام «تحليل النظم» ،
من تشابك تاريخي لخمس عوامل نجد جذور كل عامل منها في قوى التغير
الثائرة التي اكتسحت الحضارة كلها في وقتنا الحاضر . ويمكن أن نسمي
هذه القوى الخمس الفيضان الطلابي ، الندرة الحادة في الموارد ، زيادة
التكلفة التعليمية ، عدم ملائمة المخرج التعليمي ، القصور الذاتي وعدم
الكتابة .

١ - الفيضان الطلابي : The student flood :

لما طلب طاع لا يرحم للحصول على مزيد من التعليم من كل نوع
وفي كل مستوى ، ويشمل كل قرية وكل نجع . ولقد جاء هذا الفيضان
من الطلاب الطامحين للتعليم في القام الأول نتيجة التوسع الهائل والانفجار
في التوقعات الانسانية من التعليم ، وضاعف هذا التضخم الانفجار
السكاني . وهذا الفيضان الطلابي قد غمر كل نظام تعليمي ولقد انشغل
اداريو هذه النظم انشغالا تاما بمشكلات تقال تتصل باتخاذ النظام وامداده
بما يلزمه من مواد بحيث أنه لم يتح لهم الا وقت ضئيل للتفكير في مسائل
أخرى مثل نوعية العملية كلها وكفاءتها . ولن ينحصر طوفان الاعداد
المتزايدة من الطلاب في المستقبل بل سيحدث العكس ، وتشير الدلائل في
أماكن كثيرة الى أن هذا الطوفان سيواصل الريادة والارتفاع لفترة طويلة
مقبلة بمعدلات اسرعز وأكبر مما هي عليه في الوقت الحاضر .

٢ - النقص الحاد في الموارد : Acute resource scarcities

وتواجه فيضان التلاميذ المتدفق تضاعفت الموارد المكرسة للتعليم بطريقة لم يسبق لها مثيل منذ أوائل خمسينات هذا القرن . ومع ذلك فإن العرض القائم من المدرسين والمباني والمعدات والكتب المدرسية والنح الدراسية والزموالت والأموال المطلوبة ككل قد تخلف تخلفا كبيرا عن الطلب التعليمي المتزايد . وبالتالي فقد أدى هذا الى فرض قيود قاسية على قدرة النظم التعليمية على التجاوب تجاوبا مرضيا لما هو مطلوب . وأن دلائل المستقبل واحتمالاته بالنسبة لهذا الموضوع مشابهة للنقطة السابقة المتصلة بالفيضان الطلابي ومعنى ذلك أن نقص الموارد بالنسبة للحاجة اليها سوف يستمر بالتأكيد بل يحتمل أن يزداد سوما . كما أن احتمالات المستقبل أيضا مقلقة ومؤلمة بالنسبة لعدد كبير من الدول النامية التي تهجد مواردها المالية الحالية الى درجة تقترب من الخطر ودون أن يلوح في الأفق: بشائر لانفراج هذه الأزمة .

٣ - زيادة التكلفة التعليمية : Rising costs

أن تزايد النقص وحدته في الموارد منوف يضيف هبنا القلأ على ما تعاني منه النظم التعليمية من كآبة وغمة بسبب الاتجاه المتصاعد في التكلفة الحقيقية للتلميد وهو اتجاه لا يرحم ولا يلين . وبعيدا عن اللمار المألوف الذي يلعب التضخم المالى بالنسبة لميزانية التعليم ودخل المعلم فإن هذا الاتجاه التزايد في تكلفة الوحدة يتركز أساسا في أن التعليم سوف يبقى صناعة بتطلب عمالة كثيفة Labor-intensive industry مما يجعله قريبا من مرحلة الصنعة البدوية . والحق أن التعليم يحتاج الى مزيد من القوى العاملة مع كل جهد يبذل لرفع نوعيته بوسائله التقليدية .

٤ - عدم ملائمة المخرج التعليمي : Unsuitability of output

وفي ظل هذه الظروف الصعبة التي تواجهها النظم التعليمية ، فإن هناك ما يدل على أن ما تعلمه لتلاميذها وما تخرجه من تاتجها البشرى على اختلاف أنواعه أصبح غير ملائم للوقت الحاضر والظروف والمطالب الجديدة . ومن الواضح أن عدم ملائمة مخرجات هذه النظم التعليمية ترتبط بحاجات النمو القومي المتغيرة تغيرا سريعا ، وكذلك بالحاجات

المتغيرة للأفراد في مجتمعات سمتها البارزة الآن التغير . ومن ناحية أخرى فان الاتجاهات والتفضيلات المهنية وأنماط المكانة Status Patterns التي تسهم البيئة في تكوينها لدى تلاميذها ، تمرقل الاستخدام السليم لنظام تعليمي عصري معين وتعمل في اتجاه مضاد لاسراع عملية أصيلة للتنمية من أجل أحداث تغييرات اجتماعية واقتصادية مصرية . وينتج عن ذلك احباط ذو ابعاد ثلاثة هي : الاتجاهات وتربيات العمل القديمة وارتباطها بالمطامح الجديدة للأفراد ، والحاجات الحقيقية للتنمية ، والتعليم ذاته . ومن الأمور الرئيسية التي تتبع ذلك مجز اقتصاديات الدول النامية في استيعاب وتشغيل مخرجات نظمها التعليمية مما يؤدي الى ظهور مشكلة بطالة المتعلمين المولدة .

٥ - القصور الذاتي وعدم الكفاية : Inertia and inefficiency

اما وقد وقعت النظم التعليمية تحت هذه الضغوط الداعية للباس فقد استجابت في الأساس بطرق « دغ الأمور تجري في امنها » ولكن هذه الطرق لم تفلح ، فالتنظيمات القديمة التي أفلحت في خدمة هذه الطرق والتي تشمل نظام الإدارة ، والمقررات الدراسية وطرق التدريس والمناهج عموما ، وحجرة الدراسة المزودة بأدوات تجعلها مكتفية بذاتها ، ووسائل اعداد المعلم واختياره ... هذه كلها وغيرها من الأشياء الأخرى التي ميزت العمليات التعليمية التقليدية لم تعد الآن صالحة لمواجهة الموقف الجديد . فما بدا أنه يتواءم مع الطرق التقليدية المألوفة أصبح أسوأ من هذا المألوف ، كما نستدل على ذلك من كثرة الشكاوى والاعتراضات التي تردد صندها حول تدهور نوعية التعليم .:

وأصبحت الطرق المألوفة في التعليم تسمية أخرى للقصور الذاتي للنظم التعليمية تمنعها من العمل على تكييف شئونها الداخلية بسرعة تكفى لمواجهة مجموعة من الظروف سريعة التغير . ولذلك ولهذه الأسباب مجتمعة وجبنت جميع النظم التعليمية في العالم في وقتنا هذا نفسها في أزمة ، وهذه الأزمة بالتأكيد تختلف من حيث توقيتها وحدتها من مكان الى آخر ، وتظهر أقسى مظاهرها في الدول الأكثر فقرا . فهذه الدول تعاني من مشكلة عميقة في وقت لم تكد تبدأ فيه في بناء نظم تعليمية متوازنة حسنة التكامل وتخدم حاجات الجماهير . وفضلا من ذلك ويبعدا تماما عن ندرة مواردها فان عليها أن تواجه تحديا بيذاجوجيا أكثر صعوبة والتصافا بها . اذ ينبغي عليها أن تنقل معظم ما يشكل جيلا بأكمله من عالم مثقل بتقاليد الأمية وترفعه الى عالم متحرك مصري علمي .

غير أن الأزمة في الدول الصناعية لا ينبغي أن تؤخذ باستهانة لأنها أقل بروزا نسبيا . وذلك لأن النظم التقليدية الأكثر تقدما تتعرض بسهولة أكبر لمرض تصلب الشرايين الأكاديمي الذي يصعب علاجه وشفاؤه . وقد تكون مدخلات هذه النظم أكثر خصوبة وغنى غير أن قواعدها وكفاءتها الداخلية يمكن أن تبلغ من الانخفاض مثلما نجده في أفقر الدول ويمكن أن تجيء مخرجاتها التعليمية غير متلائمة تماما مع الحاجات الحقيقية لمجتمعاتها .

ومن وجهة نظر معينة ، يمكن النظر الى هذا النمط من القوى باحدى طريقتين أولاها أن ننظر اليه باعتباره نوعا من الواجهة النهائية المفرقة بين قدرة العلم على خلق تكنولوجيات ثورية ومجزر الإنسان عن تمثلها وإتقانها . *gotterdammering* والطريقة الثانية أن ننظر اليها باعتبارها لحظة من تلك اللحظات العظيمة حيث تقفز هذه القوى النابتة الى الحياة متحدية عبقرية الإنسان ، ومستصرخة استجابته المحركة التي تجعل الحضارة تقفز قدما . وينبغي أن يلتزم أولئك الذين يضمون استراتيجيات التنمية التعليمية بالضرورة بوجهة النظر الأخيرة .

عناصر مقترحة لاستراتيجية تعليمية إيجابية

ولكن ما الذي يمكن أن تكون عليه الاستراتيجية ؟ دون أن نحاول أن نجيب عن السؤال إجابة تامة ينبغي أن نقترح مباشرة أن هناك خاصيتين لا غنى عنهما ينبغي أن تتوفر في الاستراتيجية أولاها وجوب تركيزها على العلاقات بين الأشياء - إذ ينبغي أن تسمى الى تحسين سلسلة كاملة من العلاقات - وتشتمل هذه السلسلة على العلاقات الداخلة في النظام التعليمي وتلك التي توجد بين مستوياته المختلفة ومكوناته الداخلية العاملة وبين النظام التعليمي ككل وبيئته في كل من جانبي المدخل والمخرج . وهذه العلاقات في الوقت الحاضر غير منتظمة بالمرّة في صلتها الواحدة بالأخرى . وينبغي على نحو ما أن تعاد الى توازن أفضل وأن تتوافق معدلات حركتها بعضها مع البعض الآخر توافقا متبادلا . ولا شك أن الحاجة للتركيز على هذه العلاقات والنظرة الشاملة للموضوع هو بالضبط الذي يجعل اتباع أسلوب « النظم » أمرا ضروريا في وضع الاستراتيجية التعليمية .

وأما الخاصية الثانية للاستراتيجية فينبغي أن تكون تأكيداً قويا للتجديد ؛ تجديد جوهري شامل لكل جانب من جوانب النظام التعليمي ،

وليس مجرد تغيير من أجل التغيير ذاته ، وإنما تغيرات قدرت بعناية لتحقيق التحسينات وأحداث التوافقات التي يحتاج إليها النظام فعلا . فالتجمع والاتصاف فيه أن يتوافقا مع النظام التعليمي من جانب واحد ، فإذا أريد التوفيق والتكيف للنظام التعليمي فينبغي أن يأخذ المبادأة أولا . نحو التوافق لا بأن يحافظ على طبيعته القديمة ، بل بأن يبذل مجهودا أقوى وأكبر ليتوافق مع الظروف الجديدة . وهكذا فإن جوهر المسألة هو كيف ندفع النظم التعليمية الخاملة والبطيئة الحركة لكي تقوم بهذه المبادأة وتعمل على تغيير نفسها بسرعة أكبر وفي الاتجاه السليم .

ومهما يكن من شيء فإن التجديدات والمستحدثات التعليمية لن تظهر من تلقاء ذاتها ، وحتى لو حدث ذلك فإنها لن تستوعب بسرعة . فإذا ادخلت التجديدات والمستحدثات المقترحة في النظم التعليمية من مصادر خارجية فقد تستقبل بأدب ثم توضع على الرف في هدوء ، وإذا أريد للاستراتيجية أن تنجح فانه ينبغي أن يصبح التجديد شيئا لم يكن عليه من قبل ، أي ينبغي أن يصبح طريقا للحياة بالنسبة للتعليم .

ويتطلب هذا بوضوح أمرين أساسيين : أولهما أن يقتنع الناس المتفعسون انفسا مباشرة في التعليم بأن التجديد هو الطريق الوحيد للخروج من الأزمة ، أي أن طريق التجديد بالضرورة يمكن أن يحقق المآلة الجديدة وإحساسا بالأقدام والجرأة في التعليم . وينبغي أن يتوافر بعبارة أخرى تجاه جديد نحو التغيير داخل الجماعة القائمة بالعملية التعليمية وكذلك من جانب عمالها ذوي الصلة الوثيقة بها ، أي من جانب الآباء والتلاميذ . وفي مجال العلوم ينال العلماء جوائز نوبل لتجديدهم الحقائق القديمة وإثبات عدم صحتها واكتشاف حقائق جديدة ، ومثل هذا التحدي للحقائق القديمة وتنمية الاتجاهات العلمية السليمة ينبغي بطريقة أو بأخرى أن نهتم بها في مجال التعليم الذي يفترض فيه أنه يرى وينشئ الفائزين بجائزة نوبل . وهذا في حد ذاته عمل تعليمي هام وليس لغة وقت نسيجه في سبيل البدء به .

وأما الأمر الآخر اللازم لانتشار التجديد فهو أن النظم التعليمية ينبغي أن تجهز نفسها بوسائل التجديد ، فنحن منذ البداية نلاحظ أن الزراعة لم تحقق أمظم نقلة لها من حالتها التقليدية إلى حالتها العصرية حتى توافرت للزراع الآلات العصرية ومنهج البحث العلمي والتنمية العلمية . ومن هنا فإن عملية التجديد متى أصبحت جزءا لا يتجزأ من

النظام الزراعى فانها تصبح عادة عند الزراع . وهكذا ولدت الزراعة الحديثة ولم تمد الامور فيها كما كانت عليه من قبل ، ومع هذا فمن الذى كان يستطيع ان يتصور قبل ذلك بنصف قرن ان مثل هذه المصرية في الزراعة يمكن ان تحدث ؟ ان التعليم لا يحتاج الى محطة تجريبية زراعية ولكنه يحتاج الى ما يعادلها ، اى الى جهود فعالة تسايه وتلازمه تنشر نتائج البحث والتجريب المفيدة انتشارا عريضا وبسرعة على نحو سريع .

وإذا امكن بذل جهد كبير نحو التجديد التعليمى فانه ينبغي أيضا ان يتوافر معه نظام للأولويات ، ذلك لانه من غير المستطاع ان يتم انجاز كل شيء مرة واحدة . فهناك بعض الامور ينبغي ان تحدث ويتم انجازها قبل امكن القيام باشياء أخرى ، وان تعطيلنا للأزمة التعليمية يقودنا الى اقتراح الأولويات الآتية في الاهداف ومرجيح بعضها على بعض .

عصرنة الإدارة التعليمية :

Modernization of educational management

وما لم تزود النظم التعليمية بالاداريين المصريين الذين دربوا تدريباً ملائماً ، والذين حسن امدادهم وتوافرت لديهم معرفة جديدة متطورة ومستمرة وأدوات حديثة للتحليل والبحث والتقويم ، والذين يجنون الدم والمساعدة من أكثر من فريق من الاخصاليين ممن تتوفر لديهم أيضا كفاية التدريب ، فانه لن يحدث انتقال وتحول في التعليم من تعليم تقليدى قديم الى تعليم مصرى ، والبديل عن هذا كله هو ان نترك الأزمة التعليمية تزداد سوءاً وتتفاقم باضطراب . ويمكن للتعليم عند البحث عن ادخال المعاصرة على نظام الادارة ان يجد كثيرا من الموجهات المفيدة في ممارسات القطاعات الاخرى في المجتمع التى حققت فعلا خطوات عظيمة في هذا الاتجاه بما في ذلك مفاهيم ومناهج بحث تحليل الأنظمة والتخطيط التكاملى على المدى الطويل .

عصرنة اعداد المعلمين : Modernization of teachers

لا يتاح للمعلم في الوقت الحاضر الفرصة لكي يكون مصرى ، اى ليرفع من انتاجيته وليتابع المعرفة الجديدة ويلحق اساليب التدريس الجديدة ، وهذا ما لم يحققه من قبل . والاغلب انه درب للقيام بالتدريس في عالم الامس وليس في عالم الفد . وإذا حدث

بالصدفة ان درب من أجل الغد فان الحقائق ومقتضيات الاعمال التي يكلف بها عند أول تعيين له سرعان ما تقيد جهوده . وسوف يكون نموه المهني من هذه النقطة وفي أحسن الأحوال مشكلاً وخاصة اذا تعرض للمرحلة والانفصال في مدرسة معينة في قرية نائية . والحقيقة أن متابعة نموه المهني أثناء العمل ليس من عمل فرد معين ، وإذا حسن حظ المعلم فانه سوف يحصل أحياناً من الموجه الفني الزائر على مساعدة لرفع كفاية تدريسه . هذا اذا توفر هذا النوع من الوجهين . وسوف يحقق المعلم هذا التحسن من خلال التفاعل والاحتكاك المحدود مع أفكار زملائه الآخرين المنعزلين أيضاً الذين يحضرون برامج التدريب أو الدراسات التجديدية أثناء الخدمة ، وهذا كل ما يمكن أن يحدث في مجال نمو المعلم مهنيًا ، ونتيجة لذلك يحتمل أن يتعرض المعلم لليأس ويتراجع ليعيش في أمان مستخدماً في تدريسه الطريقة التي يألّفها والتي سبق أن تعلم بها .

وواضح أن النظم التعليمية كن توابك العصر حتى يعاد جلربا وفي شعول تطوير نظام اعداد المعلم وتدريبه وحتى تتم استثماره واسترشاده بالبحث التعليمي «البيداجوجي» ، وحتى تصبح أخصب فكريا وأكثر تحدياً ، وحتى يتسع ويمتد الى أبعد من التدريب قبل الالتحاق بالخدمة ليصبح نظاماً للتجديد المهني المستمر وتنمية الحياة المهنية للمعلمين جميعاً .

وإن اصلاحاً وفقاً لهذه الخطوط يحمل معه امكانيات مثيرة لاجتذاب أفضل المواهب في المجتمع الى النظام التعليمي ، أو لتنمية تقسيمات جديدة للعمل تفسح الفرص لتظهر مثل هذه المواهب وتستخدمها بفاعلية أكبر في التدريس ، وحينئذ يجرى هذا اليوم فإن المعلمين وتنظيماتهم يستطيعون في سعادة أن يودعوا نظام الأجور القديم الموحد الذي خنق موهبة التدريس الجيدة لفترات طويلة أو دفعها بعيداً عن مجال التعليم والتدريس .

معركة عملية التعليم : Modernization of learning process

غير أن التلاميذ وحدهم وليس المعلمون هم الضحايا الأول للترتيبات التعليمية البالية ، ومنذما يدخل معظم التلاميذ المدرسة في اليوم الأول فإن حب الاستطلاع الفطري لمعرفة كل ما يهرك الأمور ويسرها يستغرقهم ويمكن للاستئلة التي يريدون طرحها أن تفوق أولئك معرفة تتوافر لدى أفضل المعلمين وأن تتقدم على معرفة أفضل الآباء

المتعلمين أو حتى تفوق حكمة سقراط وسرعان ما يكشف الطفل على أية حال أن المدرسة ليست المكان الذي يحصل فيه على اجابات من أسئلته واستفساراته ، وإذا كان ثمة مكان يحصل منه على اجابته فان ذلك سوف يكون في اللعب وأثناء الفسحة أو خارج المدرسة أثناء تفاعله مع مدرسه الحقيقي ، وهو زميله الذي يكبره حتى ولو بعام واحد . ويكشف التلميذ أن المدرسة لها أسئلتها الخاصة بها وان عليه أن يجيب عنها الاجابات الصحيحة اذ أراد أن يكون تلميذا مجدا . وإذا تعلم هذه الاجابات على نحو أسرع من زملائه على وجه العموم فانه سرعان ما يتعرض للملل والسآمة . وإذا تعلمها ببطء أكبر فانه سرعان ما يشعر بالفشل . وينبغي أن تكون هناك طرق أفضل لاستثمار حب الاستطلاع الطبيعي والفروق الفردية وقدرة كل طفل مهما كان مستواه أو نعط ذكائه لكي يتعلم الأشياء بنفسه . والحق انه من الصعب أن نذكر أو ننصوّر مجموعة من الترتيبات أقل في استثمارها للسمات الانسانية المهمة والدائمة للتقدير والاحترام من تلك الدائمة الصيت المنتشرة في المدارس التقليدية .

ومن المشكوك فيه الى اقصى حد على أية حال أن نمثر على طريق واحد أو أسلوب قريد أو أداة واحدة يمكن بلادها وبمفردها أن تحقق نتائج أفضل من النتائج غير المرشحة عامة لعملية التعليم والتعلم التقليدية وينبغي أن نتوصل الى مركب أو «توليفه» من الأشياء والطرق والأساليب الجديدة للتدريس والتعلم تقوم بعمل أفضل مما يؤدي الآن وبغارق كبير له مفراه ، ودون تكلفة باهظة ، فالقوى الافريقية لاستطيع ان توفر آلات تعليمية تعمل بالحاسب الالكتروني في مدارسها بغض النظر عن مدى فائدتها . ولنفس السبب فان المدارس الامريكية لاستطيع ذلك الا بفرض عمل تجربة ولفترة قصيرة . ان سدادات الزجاجات القديمة والأزدار وقطع الخيط قد أثبتت في بعض الاحيان انها معينات تعلم فعالة في السياق الصحيح لاستخدامها . وبالتأكيد فان النظام التعليمي ليس في حاجة لأن ينعم في بعبوحة وفيض من الخير لكي يرفع ويحسن كفاية عملية التعلم به في الناحية البيداغوجية والاقتصادية . وهو ليس في حاجة لكي يحقق ذلك الى أن يحصل على افضل المعلمين في العالم .

وفي بعض الاحيان نجد أن توجيه استثمار أكبر وبنزجة متواضعة يوجه الى نحو استخدام الوسيلة التعليمية الاصلية - الكتاب المدرسي-

يمكن ان تحقق فرقا هائلا غير انه لا يجب ولا يمكن ان تتوقف عند هذا الحد . وبالإضافة الى انشاء أنواع جديدة من المراكز لتدريب المعلم وتنمية حياته المهنية يمكن ان نحقق أيضا أفضل الثمار اذا وفرنا أماكن تعمل على ايجاد اساليب ونظم جديدة للتعليم وابتكار مواد وادوات جديدة للتعليم لازمة لاجراء هذه الاساليب والنظم الجديدة للتعليم الى حيز التنفيذ والتحقيق (١) .

دعم الميزانية التعليمية :

وليس من شك ان كل ما قدمناه من مقترحات يحتاج الى اتفاق اموال ، غير انه من الامول ان يكون هذا الاتفاق اكثر انتاجية عما هو عليه في الوقت الحاضر . ومع هذا فاننا لانستطيع ان نتجنب حقيقة ان النظم التعليمية مهما تبلغ من كفاية وفاعلية سوف تحتاج الى قدر من المال اكبر كثيرا مما يحتمل ان نحصل عليه حتى اذا سارت الامور فيها كما هي عليه الآن . ومن ناحية اخرى يمكن لتعليم مرتفع التكلفة ان يكون رديئا ، غير ان التعليم الجيد لا يمكن باى حال ان يكون رخيصا على الاطلاق . ولاشك ان الصالح يحتاج الى قدر اكبر من التعليم الجيد .

والحق ان النظم التعليمية التي تصطدم بعقبات مالية صعبة يزداد عددها كل يوم ، ولايعنى ذلك انها لانستطيع ان تؤدي عملها على نحو افضل . فهناك علاقة بين مشكلاتها وبين طرقها الحاضرة ، ومصادر تمويلها . ومثلما يقال عن تعدد الطرق التعليمية ومرونتها هناك مادة مدى متسهما ومرنا من الاختيارات للحصول على مزيد من الاموال المخصصة من الدخل القومي ، كتوفير اعتمادات اكبر لتعليم اكثر وافضل . وهناك عنصر آخر من عناصر الاستراتيجية ينبغي ان نرجحه وهو ان يتوافر مجهود متفق عليه لبحث المصادر البديلة والاضافية

For a discussion of what is meant by «New Systems of (1) Learning,» See Schramm et al., op. cit., on Proposed Centers for Creating new Learning Systems, See also Wibur Schramm, «The Newer Educational Media in the United States,» a paper prepared for the Meeting of Experts on the Development and Use of New Methods and Techniques of Education, Paris, Unesco, March, 1962.

التحويل التعليمي . ويفضل البدء في هذا العمل بفحص الممارسات المالية الموجودة والتنوعه والاساليب الفعالة التي اكتشفتها بعض النظم التعليمية والتي لم تسمح بها نظم أخرى .

ومن الأمور التي لا يمكن تجنبها بطبيعة الحال أنه لكي يتحقق الحصول على المصادر المالية التكميلية للامولة فان علينا أن نلقى جانباً بأشياء معينة لها قداسمتها وتشتمل على بعض الممارسات المستحسنة اجتماعياً . غير أن هذا قد يكون الثمن الذي ينبغي دفعه على الأقل في الوقت الحاضر لانقاذ التعليم من الاختناق الناتج من تشابك وتعقد مبادئه رفيعة .

اهتمام أكبر بالتعليم غير الشكلى :

Greater emphasis on nonformal education

لقد بدا لنا دائماً غريبة القول بأن الشخص الذى يتردد على المدرسة شخص مثقف ومتعلم ، وأن الذى لا يذهب اليها ليس كذلك، غير أن الحقائق تكذب هذا التمييز . ومما يتفق من حيث الغرابة ويتساوى مع هذا القول أن نتقبل الافتراض انه اذا استطاعت أمة أن تضع نصف أطفالها في مدارس صغيرة فان النصف الآخر ينبغي أن يحكم عليه بحياة قوامها الأمية والحرمان من فرصة التعليم .

فاذا أراد فرد حقيقة أن يتعلم فهل الطريقة الوحيدة لتحقيق ذلك هى في حجرة الدراسة التقليدية وأمام مدرس وسبورة ؟ ان التفكير السليم وخبرائنا تدلنا على أن هذه قضية منخيفة ، ومع ذلك فانها القضية التي تستند اليها فيما يبدو السياسة والممارسات التعليمية في كل مكان تقريباً .

ونحن نقترح إعادة النظر بجديّة في موضوع تقسيم التعليم الى تعليم شكلى وتعليم غير شكلى وذلك كجزء من استراتيجية فعالة للتعلم على الأزمة التعليمية . وواضح أنه سوف يكون من المفيد في كثير من الدول أن توزع الموارد بكثافة أشد على الاتعاط المألوفة المختلفة لتعليم الكبار ، أى على تلك الاتعاط المرتبطة بنمو الافراد والوثيقة الصلة بنمو الاقتصاد في نفس الوقت . غير أننا نتساءل من مدى كفاية هذا الاجراء وهل من المتوقع أن نستخدم وسائل ومستحدثات تعليمية أساسية

يمكن لها في حدود انواع النقص في الموارد المتاحة ان تكيل لكلمات اشجع واسرع ضد الجهل والامية .

ان التعلم يستغرق وقتا ويطلب دافعية ويتوافر هنا بكثرة لدى ملايين الصغار والكبار ممن لا يستطيعون الذهاب الى المدرسة . غير انهم في حاجة الى ما هو ابعد من ذلك على اية حال ، وهو ان تكون مادة التعليم ميسورة بالنسبة لهم وان تصبح معجزات الاتصال الحديثة مغافرة وانتاج الوثائق التعليمية متاحا . وهذه الوسائل تمكن من ايجاد بعض الانظمة التي تستطيع ان تشجع شهية بعض الافراد الجائعين للتعلم . ولن تجد لدى كل فرد ميلا الى هذا التعلم وشوقا اليه ، ويحتمل ان يتوافر لاثنية حشد الدوافع والطاقة اللازمة التي تساعد على التعلم الذاتي الفعال . غير انه في الماضي استطاع عدد من القادة وعظماء الرجال ، وقبل ان يجيء فجر وسائل الاتصال الحديثة ، ان يحقق تنمية ذاتية مذهلة عن طريق الدراسة الفردية على ضوء الشنوع .

وتفقد الدول النامية قادة للمستقبل من بين صبية اليوم الاذكيا الطموحين الذين حرموا من فرص للتعلم المثر نتيجة لظروف عارضة تمثل في ميلادهم ومكان ذلك الميلاد . ويبدو عند هذه النقطة ان هناك فرصة متاحة للتجديد التعليمي يتحدى امكانياتنا ويحتمل ان يكون بعيد المدى من حيث نتائجه اكثر من اى شيء آخر تم تحقيقه في المدارس الشكوية الرسمية .

لقد لمسنا في خفة في الصفحات القليلة السابقة عدة موضوعات وأهداف أساسية في رأينا ينبغي ان تحتضنها الاستراتيجية التعليمية اذا اريد لها ان تتلاءم مع الازمة التي نقصد الى حلها . ويستطيع آخرون بالتأكيد ان يضيفوا الى هذه الافكار وان يدخلوا عليها تعديلات مفيدة ، وان يبينوا الاسباب اذا كانت بعض هذه المقترحات غير عملية . وسوف تكون اول الموافقين على ان هذا العمل صعب وشاق ولكنه غير مستحيل ، وذلك لاننا اذا سلمنا باستحالته فإين الملاذ اذن والى اين نتجه ؟

التعاون الدولي :

ولكى نختم هذا الفصل فائنا نؤكد ملمعا آخر من ملامح الاستراتيجية ونعنى به التعاون الدولي . ونحن نوافق على ان كل امة ينبغي ان تكون منيدة مصيرها التعليمي ، وأنه ينبغي ان تدعم نظامها

التعليمى بنفسها مهما كان فقرها ، على أن يكون ذلك في ضوء الأسس التى سبق أن أوضحناها . ونحن نؤكد أنه لا يمكن لأية أمة أن تمضي في النجاح وحدها - إذا توافرت لديها ظروف الأزمات التى تؤثر في جميع الأمم .

أن التعاون التعليمى الدولى على أوسع نطاق ينبغى أن يكون أحد الملامح الرئيسية لاستراتيجيتنا التعليمية بالنسبة للدول الفنية والفقيرة على السواء .

وهذا يتضمن شيئا أبعد من مجرد نشر الإرادة الطيبة والفهم المتبادل بين المربين في العالم خلال جلسات دورية في باريس وجنيف ونيودلهي ومبانتيجو ، حيث يستقبل الأصدقاء القدامى أصدقاء جددًا ويتبادلون معهم خبرات مفيدة . ونحن لا تقلل من قيمة هذه التفاعلات والتبادل الفكرى غير أن التعاون ينبغى أن يفضي إلى أبعد من الكلام على المنصة والموافقة على مجموعة من القرارات .

ولا يغيب عن ذهننا النواحي العملية المحسوسة التى تفتح المربين في كثير من الدول وأولئك اللذين يتعاونون معهم في تفاعل مباشر مشتمل على التوصل معا إلى حلول لمشكلات مشتركة ونتائج يمكن أن تعود بالنفع على الجميع .

ونحن نقصد أيضا إلى تقوية الميكانيزمات العملية لتوجيه التنميات الجديدة أينما تحدث ، ونشر أخبارها على نطاق واسع وعلى نحو وثيق وسريع ، وهو عمل تقدر عليه الهيئات العالمية بكفاءة على وجه الخصوص . ونحن نعتنى في النهاية نوعا جديدا من المشاركة بين الدول الفقيرة والغنية . ومثل هذه المشاركة ينبغى أن تقوم على ادراك سليم لثلاث قضايا أساسية .

(أ) ينبغى أن تعطى الدول الصناعية في الوقت الحاضر ولفترة طويلة مقبلة مساعدة أكبر للدول النامية عما فعلت وتعمل حتى الآن .

(ب) أن هذا الدعم لا ينبغى أن يكون نقلا للأشكال التعليمية التقليدية من الدول المانحة إلى الدول المتقبلة ، بل يكون عملا مشتركا من الدراسة والاستكشاف للتوصل إلى أنماط من التعليم تلائم حاجات الدول النامية وإمكانياتها المالية .

(ج) وعلى الرغم من أن المنطق الاقتصادي - يتطلب أن يمضي الدمج للتنمية التعليمية في اتجاه واحد ، فإن هذا لا يترتب عليه أن الدول النامية لا يستطيع أن تسهم بقدر مساو في تقديم الدول الصناعية التي نمت . والحق أنها تستطيع أن تفعل ذلك لأنها تكتب على لوح تعليمي أنظف نسبياً . ولأن مشاكلها ونصيبها من الأزمة التعليمية أكثر حدة وأكثر وضوحاً من حيث الرؤية . وهي في وسعها أن تخرج بدروس مستفادة وبالتالي مقيدة لغيرها من الدول .

ولهذه الأسباب نفسها فإنه من المحتمل بالنسبة لقادة التعليم والمعلمين أن يدركوا بسرعة أكبر وعلى نحو أوضح الحاجة للتخلص من ممارسات تقليدية ومن عقبات تعوق جهودهم نحو تحقيق اتجاهات تعليمية جديدة . وقد لا يكون بعيداً ذلك اليوم الذي تصلر فيه تدفقات المساعدة الأساسية الفنية في العالم كله المتصلة بالتجديدات التعليمية من الدول الأفقر وتوجه إلى الدول الأغنى .

في هذا التبادل التعليمي الموسع والمفيد بين الدول ستحتاج مجالات عديدة للعمل والمسئوليات بالنسبة لكل أنواع التنظيمات العامة والخاصة والعالمية ، والإقليمية والقومية . والمشكلة الآن هي كيف نوائم وننسق بينها ونستخدم القدرات الفريدة لكل منها . وهنا أيضاً نجد أن هناك قدراً كبيراً من الممكن لم يستغل ، لا من حيث مجرد زيادة مقدار المعونة الخارجية والأشكال الأخرى من التبادل بل أيضاً لتحقيق زيادة أكبر في نوعيتها وفعاليتها .

ونختتم هذا الفصل بالقيام باستدارة كاملة لنمود من حيث بدأنا هذا التحليل وذلك بتأكيد الطبيعة العالمية الفريدة للأزمة التعليمية . وبالنسبة للشخص الذي يقبل هذه الفكرة كما تنطبق على بلدان أخرى ، ولكنه ينكر أنها تنطبق أيضاً على بلده ، فأننا نقول له أنك قد تكون من حق ، ولكننا نستحسك بالرغم من هذا أن ننظر إلى موقفك التعليمي في بلدك نظرة جديدة وناقدة إذ قد يواجه نظامك التعليمي الأزمة في وقت أسرع مما تتوقع . وفي النهاية نقول للجميع أنه إذا كانت النظم التعليمية الأخرى التي ينبغي أن تخدم الأغلبية الساحقة من مواطني كوكبنا الذي نعيش عليه واقعة في أزمة حادة ، فإنه لا يمكن لأي دولة مهما كان نظامها التعليمي ومهما كانت غنية أن تنأى من نتائج هذه الأزمة ، ولذلك فإن الأزمة التعليمية في كل مكان هي مهمة كل إنسان ومسئوليته .

الفصل الثامن

خاتمة

كيف ينظر قادة التعليم في العالم إلى الأزمة

كيف يفكر قادة التعليم في العالم الذين يتطلعون إلى مستقبل تعليمي أفضل في الأزمة التي مرصناها في الصفحات السابقة ؟ هل يجمعون على وجود أزمة في التعليم ؟ وإذا كان الأمر كذلك فما هي اقتراحاتهم بصددها، وما الذي ينبغي عمله إزاء هذه الأزمة ؟

يمكن الإجابة عادة عن مثل هذه الأسئلة بطريق التخمين والتأمل وحدهما ، ولكن لحسن الحظ ثمة دليل ملموس يمكن أن نعول عليه في هذه الحالة . وهو يمثل في رأي قادة التعليم في العالم . . ولا يمكن لأي إنسان بطبيعة الحال أن يتحدث عن هؤلاء القادة جميعا ، غير أن قطاما مريضا وكبيرا وبارزا من هؤلاء القادة قد فُحص في الواقع جزءا ممقولا من هذا الكتاب ، وناقش محتواه في مؤتمر التعليم الذي عقد في مدينة وليامزبرج في ولاية فريجينيا والذي استمر عدة أيام وتوصل إلى نتائج معينة ، وإذا حكمنا على التقرير المُلخص الذي قلّمه رئيس المؤتمر الدكتور جيمس بركنز ، في ضوء ما لقيه من تقدير في اليوم الأخير من المؤتمر ، فإننا نستطيع القول بأنه نجح في اظهار الاجماع بين المؤتمرين ، وفي التعبير عن اتفاق قوى بينهم . .

التقرير التفصيلي لرئيس المؤتمر ٩ أكتوبر ١٩٦٧

اشترك في المؤتمر العالمي لبحث أزمة التعليم في العالم مائة وخمسون رائدا من رواد التربية وقادة التعليم في ٥٢ دولة ، وقد عقد المؤتمر في مدينة وليامزبرج بولاية فريجينيا في أكتوبر ١٩٦٧ . وقد رأى هؤلاء القادة أن العصر الحاضر يتطلب إعادة تقدير امكانيات التعليم بحيث تستطيع مواجهة مطالب الشعوب المتزايدة والمتصاعدة في كل مكان نحو حياة أفضل وحرية أكثر .

وقد وافق المؤتمر على القضايا الآتية كأساس للعمل البناء :

١ - أن التعليم أصبح اليوم شغلا شاعرا وإساسيا لكل دولة في العالم ، ويمكن أن تنفذ الخطط التعليمية بأقصى قدر من النجاح اذا وضعت وراعت التنسيق في علاقاتها بالنظم التعليمية وبالخطط التربوية في الدول الأخرى .

٢ - لم يعد من الممكن النظر الى التعليم داخل كل دولة باعتباره سلسلة من المشروعات والأعمال المتصلة يتم تنفيذها في مستويات مختلفة وبأهداف مستقلة كل منها عن الآخر . وينبغي أن ينظر الى التعليم داخل كل مجتمع باعتباره كلا موحدًا ، أجزاءه متوازنة ، وهذا التوازن بدوره يعكس متطلبات المجتمع والموارد المتوافرة لواجهتها .

٣ - أن هناك بالضرورة أزمة في قدرة التعليم على تكييف الأداء بما يتناسب مع التوقعات وتتخذ هذه الأزمة شكلين : أولهما ، عدم التناسب الشائع في دول العالم بين آمال الأفراد وحاجات المجتمع من ناحية وقدرات النظم التعليمية من ناحية أخرى . والثاني عدم تناسب كبير بين الدول النامية التي تواجه قيودا قاسية تتمثل في النقص الهائل في مواردها والدول المتقدمة التي تنشغل انشغالا زائدا بحاجتها الداخلية .

٤ - أنه في جميع الدول الفنى منها والفقير على السواء ، تحتاج البرامج التعليمية والأجهزة والأداة وعملية التعلم ذاتها الى اهتمام أكبر ينصب مباشرة على وسائل احلال التجديد محل الجمود ، والطرق الجديدة والجرأة محل الأفكار والطرق التقليدية التي عفى عليها الزمان .

ويعتقد المؤتمر أن هذه المسلمات ينبغي أن يقبلها كل من المربين والمجتمع الذى يقف من ورائهم ويدعمهم اذا أريد للتعليم أن ينهض ، وأن يعالج فوق الاتجاه القائل « دع الأمور تجري كما هى عليه » ، وأن يضطلع بالآمال التى يتطلبها مستقبل الانسانية .

ومع المحافظة على هذه المسلمات مصونة في العقل وأمنه ينتقل المؤتمر الى الأعمال المطلوبة لتحسين التعليم وتطويره في ستة مجالات هى ، البيئات التعليمية ، الإدارة والبناء التعليمى ، المعلمون والتلاميذ ، محتوى المنهج وطرق التدريس ، والموارد المالية للتعليم ، والتعاون الدولى .

أولا : البيانات التعليمية :

لكي يطور النظام التعليمي نفسه ينبغي أن يمي الأعمال التي يقوم بها ، وأن يدرك مستوى جودة هذه الأعمال . فضلا عن ذلك فإنه إذا أريد المجتمع أن يقوى ويطور نظامه التعليمي ، فإنه ينبغي أن تكون الحقائق الأساسية في متناول أيدي كثير من الأفراد إلى جانب توافرها للمربين . ولذلك فإن المؤتمر يوصي بما يأتي :

١ - ينبغي على كل نظام تعليمي أن يجمع بانتظام معلومات وبيانات دقيقة وحديثة عن المعلمين والتلاميذ والدخل والانفاق التعليمي ، وأن يطل هذه البيانات وينشرها . ولذلك فإنه لا يستطيع الاستغناء عن رجال الإحصاء للمربين ، فإذا لم يتوافروا وجب أن يستعيرهم من أقطار أخرى ، وفي حالة استعارتهم ينبغي أن يتم تدريب رجال إحصاء من نفس الدولة ليحلوا محلهم .

٢ - ينبغي على كل نظام تعليمي أن ينشئ أجهزة فعالة لتقويم أدائه على أساس مستمر ، بغية البحث عن طرق معينة تكفل زيادة الخدمات التعليمية كما وكيفا في حدود الموارد المتاحة . وإثارة الطرق للتجديدات والابتكارات الجديدة على اختلاف أنواعها التي يحتاج إليها النظام التعليمي والتي تبشر بالخير وينبغي أن يبدأ مثل هذا التقويم بنظرة متسائلة نحو الإطار الشامل للتعليم مبتدئا بالمنهج ومنتها إلى ما يحدث من نشاط تعليمي وإجراءات في حجرة الدراسة . فعلى سبيل المثال ، هل من الواجب أن يجلس التلاميذ في مواجهة المدرس ست ساعات في اليوم ؟ وهل لا يزال التقسيم والتنظيم التقليدي للمادة العلمية مفيدا ؟ فضلا عن ذلك فإنه عند تصميم برامج تعليمية ، ومشروعات جديدة ينبغي أن يكون تقويم نجاحها جزءا لا يتجزأ من تخطيط وبناء البرامج ذاتها .

٣ - وإلى جانب التقويم الذاتي المستمر ، ينبغي أن تخضع النظم التعليمية نفسها بين الحين والآخر إلى فحص ودي ناقد من نظم أخرى خارجها . وقد ظهرت امكانية عمل مثل هذه المواجهة وظهرت قيمتها بوضوح في دراسات الريف التي أعدت لها وقامت بها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية .

The Organisation for Economic Co-operation and Development.

ويمكن للمناطق النامية من العالم أن تقوم بعملية مماثلة قوامها

للمتحيص التبادل بين الأقطار المتجاورة من خلال اليونسكو ، أو من خلال
أي منظمة اقليمية مناسبة .

٤ - ينبغي أن تتوفر المعلومات الصحيحة المجتمع ذاته ، وعلى وجه
الخصوص لقطاعات المجتمع التي تهتم اهتمام بالمعمل التعليمي .
وهذا الاهتمام يتطلب امرين : اولهما . وجود وسائل محسنة يمكن
بواسطتها أن تتوافر للبيانات والمعلومات الخاصة بالتعليم ، وهذه مسئولية
التعليم نفسه ، والأمر الثاني فهم أفضل من جانب وسائل الاعلام ،
كالصحف والتلفزيون والاذاعة وهي قنوات اتصال اساسية بين التعليم
والجمهور . ومن الأهمية بمكان أن تستخدم وسائل الاعلام هذه محررين
ومراسلين ذوي كفاءة عالية في المسائل التعليمية ، وعلى اتصال مستمر
بعالم التعليم لمعرفة آخر ما توصل اليه . وينبغي أن يكون لثل هؤلاء
المحررين مكانة في وسائل الاتصال هذه تعكس أهمية التعليم . وينبغي أن
يلقى موضوع التعليم من الاهتمام والرعاية مثلما تلقاه اخبار الرياضة
وأخبار المال في وسائل الاعلام .

ثانيا : الإدارة والبناء التعليمي :

ان الشرط اللازم لتحقيق أي نوع من التجديد والابتكار في القطاع
التعليمي هو توافر ادارة عصرية جيدة على كل مستوى . ولتحقيق هذه
الادارة العصرية ينبغي أن تتخذ الخطوات التالية : -

١ - ينبغي أن يكون تجنيد المديرين والاختصاصيين اساما من صفوف
المعلمين واساتذة الجامعة . ويمكن لأولئك الذين لديهم خبرة تدريسية
والذين اظهروا موهبة في الأعمال الادارية أن يخدموا الادارة التعليمية على
أفضل نحو . كما يمكن في بعض الأحيان أن تعيد مدرسا أكفأ في مهن أخرى،
وفي مثل هذه الحالة ينبغي اعادة تدريبهم بمناوبة للقيام بالأعمال
التعليمية .

٢ - ولتدريب الموهبة الادارية ، ينبغي على كل دولة أن يكون لديها
هيئة تدريس جامعية للادارة قادرة على تقديم برامج لاعداد الإداريين
وتدريبهم قبل الخدمة واثناها وزيين على الجامعات في كل من الدول
النامية والصناعية ان تدرس مختلف الطرق التي بواسطتها تستطيع أن
تساعد على ترقية هذه الموهبة الادارية للجنة ...

٣ - يعتبر التخطيط من الأعمال الأساسية للإدارة ، ولقد أعطى اليونسكو أولوية عالية لهذا النشاط . وينبغي أن يستفاد من المعهد الدولي للتخطيط التعليمي International Institute for Educational Planning أكبر استفادة وأعظمها في هذا المجال .

٤ - تتم الإدارة والتخطيط داخل الهيكل التعليمي ، وينبغي أن تسير الإدارة الجيدة جنباً إلى جنب مع الهياكل التعليمية التي صممت لأداء الأعمال المتخصصة التي يواجهها التعليم الآن . وينبغي أن يستجيب الهيكل التعليمي دائماً للوظائف التي يقوم بها ، وعندما تتنوع وظائف التعليم نتيجة الاستجابة للحاجات المتغيرة ، فإنه ينبغي أن تظل الهياكل التعليمية مرنة لكي تستقبل ما يطرأ على المنهج من تغيرات جديدة ، وما يستحدث في التعليم من مستويات وأعمال متخصصة في الزراعة والعلم والتكنولوجيا وغيرها فيما نحتاج إليه احتياجاً ملحاً . ومن المهم أن نلاحظ هنا حاجة أولئك الذين لا يستطيعون الاختراط في البرامج الرسمية أو النظامية إلى نوع مناسب من التعليم . ولا يمسك التعليم النظامي في الدول الصناعية الآن بالقدر الكافي الحاجة للتعليم من أجل الحياة . وينبغي على الهياكل التعليمية النظامية أن توفر للتلاميذ مداخل إلى التعليم ومخارج ميسورة ومقبولة بدرجة أكبر . فمثلاً يمكن إنشاء معاهد مدة الدراسة بها علمين بعد المرحلة الثانوية ، وبراامج تدريب مهنية للمتسربين الذين لم يتموا مرحلة دراسية معينة ، وأعداد تعليم خاص بالمعوقين ثقافياً قبل الحاقهم بالمدارس .

وينبغي تخطيط وتنظيم برامج التدريب على العمل غير نظامية في الدول النامية . وينبغي أيضاً إمداد المدارس التي تتيح فرصة تعليمية ثانية لأولئك الذين تركوا المدرسة لفترة طويلة وذلك قبل إمدادهم للعمل . وينبغي أن تخطط برامج الخدمات التعليمية الريفية وتنظم بحيث تكمل التعليم النظامي .

وفي جميع الدول ، ينبغي أن يتوافر قدر أكبر من البحث عن الطرق التي يتعلم بها الناس في جميع مراحل حياتهم . وينبغي أن يدرّب المعلمون للعمل مع الكبار ومع التلاميذ الآخرين من قوى الحاجات الخاصة . وينبغي أن يعطى التعليم خارج البناء النظامي باهتمام أكبر من قبل المخططين والباحثين ومن قبل المجتمع نفسه . وينبغي أن يستكشف التعليم عن

طريق للتليفزيون. ومن طريق الأشكال الأخرى من وسائل الاتصال الجمعية للمساعدة في التغلب على الإحباطات التي تعرض لها أولئك الذين اخفقت النظم التعليمية الشكلية في توفير التعليم لهم .

٥ - ينبغي أن تكون الجامعة باعتبارها على رأس النظام التعليمي متجاوبة على وجه الخصوص مع حاجات النظام التعليمي بأكمله ، ولكنها لا يستطيع أن تجدد إذا ما قيدتها وزارة مركزية تقيداً شديداً ، ولا يمكن أن تكون الجامعة حفيدة إذا لم تكن معدة لتخريج الطاقات الإنسانية التي تحسن أعدادها ، والتي يكون المجتمع في أمس الحاجة إليها . والجامعة أيضاً لا يستطيع أن تطور نفسها وتصبح عصرية دون توجيه إداري قوي .

ثالثاً : المعلمون والتلاميذ :

إن المعلم والتلميذ هما مركز العملية التعليمية . والحق أن كل شيء آخر ينبغي أن يستخدم لتقدمهما كأفراد ، ولتحسين مستقبل العلاقة بينهما على نحو مثالي .

١ - أن اختيار المعلمين الأكفاء مسألة على رأس قائمة الأولويات التعليمية في جميع الدول . غير أننا نجد في كثير من الحالات أن الرجال والنساء الذين يمكن أن يكونوا معلمين ومعلمات أكفاء متجهين إلى مهنة أخرى لانخفاض مكافآت وحوافز التدريس نسبياً عن تلك المهنة . وكذلك لأن ظروف العمل في التدريس لا تعتمد على الارتفاع بمستوى الأداء ، وينبغي أن يحصل أفضل المعلمين على رواتب مساوية لتلك التي يحصل عليها أفضل العاملين في المهنة العليا في نفس الدولة غير أنه لتسوية هذه الرواتب ينبغي أن يعمل المعلمون الأكفاء على أعلى مستوى للإنتاجية . وهذا يعني بالنسبة للمعلم الكفاءة وجوب تغيير الأفكار القديمة الخاصة بثبوت نسبة التلاميذ إلى المعلم . وإيجاد محركات جديدة لمستوى الرواتب تعتمد على الأداء والإنتاجية بدلاً من اعتمادها على الأقدمية المطلقة .

وينبغي أن يتوقع من المعلمين الأكفاء أن يلعبوا دوراً هاماً خارج حجرة الدراسة إذ ينبغي أن يصبحوا قوة إنسانية زاهمة في التنمية الاجتماعية ، وأن يشاركوا في الأمور الهامة لتحصين البيئات المحلية التي يعملون فيها . وينبغي أن يصبح كلاً من المعلمين وحجرة الدراسة جزءاً

متكاملا من العملية الاجتماعية التي تعمل على تنمية المجتمع وتطويره .
وهذه الرسالة الاجتماعية القومية لا يمكن تجاهلها في الدول الصناعية أو
الدول النامية .

٢ - ان الإعداد السليم للمعلمين الذين يقومون بأعمالهم في مستويات
مهنية جديدة يتطلب ترفيضا جديدا لمعاد وكليات أعداد المعلمين
وتدريبهم . وينبغي على هذه المؤسسات أن تنغمس انغماسا عميقا في
البحث والتجريب وأن تكون هي نفسها مراكز فعالة في التجديد التربوي .
وينبغي أن توفر لها الامكانيات لنشر نتائج البحوث التي تم اختبارها
وتعميمها وأن تشجع التطبيق العلمي لها .

وينبغي على هذا المعاهد والكليات أن تكون وثيقة الصلة بالمجتمع
وتأكد من أن عملها ملائم لاحتياجاته . وفي نفس الوقت وبدرجة مساوية ،
ينبغي أن تحافظ على علاقتها الوثيقة بالمدارس وبالمعلمين العاملين فيها
بحيث لا تنعزل المدارس ولا معاهد وكليات أعداد المعلمين عن الابتكار
الجديدة في المناهج أو من البحث التربوي . ومهما اختلف الدور الذي
تختاره لنفسها هذه المعاهد والكليات ، فينبغي أن يكون هذا الدور قوة
دافعة لتغيير التعليم بحيوية وشدة ولا تكون مجرد انعكاس للوضع
الراهن للتعليم .

٣ - وواضح أن هذا النمط الجديد من المعلمين هو من ذوي
المستوى الانتاجي المرتفع والذي يحتاج في معظم الحالات الى استخدام
التكنولوجيا الجديدة . وسوف يصبح التعليم المبرمج ، والتدريس على
طريقة الفريق Team Teaching واستخدام الأفلام والراديو والتلفزيون
من وسائل مهنة التدريس التي يتزايد استخدامها على الدوام . ولا ينبغي
أن تصبح التكنولوجيا بآية حال سيدة المعلم ومسيطره عليه ، فتر أن هذا
لا يمكن التأكيد منه الا اذا اتخذ المعلم اتجاهها ايجابيا نحو استخدام
التكنولوجيا وفق حاجاته ، واذا استخدمت التكنولوجيا استخداما سليما
فقد تصبح أملا من آمالنا الأساسية لتحقيق تفاعل تعليمي مثمر بين المعلم
الكفء وأعداد متزايدة من التلاميذ .

٤ - ينبغي أن يصبح التلاميذ أنفسهم جزءا أكثر فاعلية ونشاطا في
العملية التعليمية بحيث يكون لهم دور كبير في الاسهام في إيقاف المدرسة
على قلميها والمحافظة عليها وسوف يكون أيضا اتجاههم نحو نموهم

الشخصي عاملا حاسما في تعليمهم وتربيتهم . وبما أن التغير هو سمة هذا العصر ، فسوف يجد التلاميذ أنه من الضروري لهم الانخراط في نظام التعليم بدافعية أقوى للعمل المستقل ، وبحيث تتم تهيئتهم لتناول ومعالجة أنواع مختلفة من أدوات التعليم الذاتي المتوافرة ، وأن يكونوا راضين وبالضرورة شغوفين بالعمل ، معتمدين على أنفسهم ، ومعتمدين لاستخدام المدرسة لخدمة حاجاتهم النامية .

رابعاً : محتوى المنهج وطرق التدريس :

إن قوى التغيير التي تؤثر تأثيراً شديداً على مدير المدرسة أو ناظرها ، وعلى المعلم والتلميذ لها أثرها الطبيعي على محتوى التعليم وطرقه على السواء . وهنا نجد أن التغيير والتجديد يقتضيان مقترحات وميعة ملائمة نذكر منها ما يأتي :

١ - ينبغي أن يحتوي المنهج على مادة دراسية يمكن للتلميذ أن يستخدمها في الحياة التي يواجهها حينما يتخرج فيها . وواضح أن من المهم للتلميذ في اقتصاد قلب عليه الطابع الزامي أن يتعرض لمنهج يعده للمهنة التي يحتمل أن يعمل بها . فإذا كان النظام التعليمي قائما بتزويده بتعليم تقليدي كلاسيكي فإنه سوف يعده فقط لينخرط في صفوف العاطلين . وفي مجتمع حضري من المهم بنفس الدرجة أن يتعرض التلميذ لمشكلات العالم الصناعي لأنه سرعان ما يفرق فيها . وكلما ازداد نضج المجتمع ، ازدادت الحاجة لتدريب خاص ، وكلما كان من الضروري تغيير المنهج التقليدي المألوف حتى يشمل على برامج متخصصة أكثر . ويصدق جدا على جميع المجتمعات . ومن المفيد على أية حال أن نعلم هنا من توجيه التعليم توجيها رائدا نحو الأغراض المهنية ، ذلك لأن هناك أدوات ذهنية أساسية معينة ينبغي أن يتعرض لها التلميذ ، ومعلومات أساسية معينة ينبغي أن يكتسبها لكي يصبح انسانا متعلما ومتقنا في العالم الحديث ، وحتى يستطيع تكوين صورة صحيحة عن نفسه وعن مجتمعه . وهنا كما هو الحال بالنسبة لبقية الأمور فإن المسألة مسألة توازن ، غير أن جوا من هذا التوازن يتطلب بالتأكيد اهتماما بالغا بملامحة المنهج لكل من حاجات التلميذ وحاجات المجتمع .

٢ - أن المحتوى والأسلوب مسألتان ترتبط الواحدة منهما بالأخرى ارتباطا وثيقا ، وتؤثر كل منهما على الأخرى . ولابد من تقديم

وادخال الأساليب الجديدة بمجرد أن تتوفر الأدوات والوسائل التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية . ويتبقى أن تصبح المدارس الصخرية وسيلة لجعل هذه الطرق مرئية وواضحة ، تلك الطرق التي يمكن أن تطبق فيها التكنولوجيا التعليمية الحديثة في نظام مدرسي كامل . وسوف نحتاج الى برامج تدريب خاصة بأولئك الذين سوف يعملون على تحقيق التكامل التعليمي بين المنهج والتكنولوجيا . ومنذنا تتيح الأعمار الصناعية للاتصال آفاقا جديدة لتوفير تدريس جيد للتلاميذ في جميع أنحاء العالم ، فإنه لا بد للمنهج ولطرق التدريس أن تكيف نفسها لتناسب مع هذه المصادر الجديدة للتعليم والتعلم .

٣ - وتلقى هذه التطورات ضوفا على أهمية البحث العلمي في جميع مجالات الحاجات التعليمية على اختلافها ، كما تبرز في نفس الوقت هذه الأهمية . ولقد اقترح السيد رئيسه ماهيو المدير العام لليونسكو إمكانية استخدام ٣٪ من الميزانية التعليمية استخداما ملائما على البحث العلمي . أما وأن يبقى التعليم وتظل وسائله في مؤخرة صفوف الصناعات اليدوية لذلك ترف لم يند التعليم في وقتنا الحاضر بقادر على أن يتخطاه ، غير أن ثمن التجديد الناجح سيكون بثقافة علمية متزايدة . ولقد قلنا أن التعليم هو المشروع الوحيد الذي يرمى بعيدا بشعره ، ويتبقى أن نفحص هذه الخبرة وأن نتوافر على أساس عالمي بحيث يستطيع الناجحون في عمل من الأعمال أن ينقلوا خبرتهم لتكون في خدمة الآخرين

خامسا : الموارد المالية للتعليم :

ولا يمكن تحقيق التحسينات المقترحة بالتركيز دون توافر موارد مالية إضافية تخصص للتعليم . ولذلك ينبغي أن نستكشف عدة مصاد لتحويل .

١ - لقد بينا مرات كثيرة وفي وضوح أن تخصيص الموارد المالية للتعليم قرار سياسي في أساسه يتخذ في مواجهة مطالب أخرى ملحة تنافس كلها للحصول على نصيب أكبر من الميزانية القومية . وبلغ قيمة الموارد المخصصة حاليا لوسائل الدفاع في العالم حوالي ١٥٠ بليون دولار من ميزانيات دول العالم . وواضح أنه يمكن أحداث زيادة كبيرة في موارد التعليم في العالم إذا كانت الدنول على استخدام لتحويل قدر من الموارد المخصصة حاليا لبرامج الدفاع الى التعليم . وفي رأينا أن إعادة تخصيص

١٠٪ من موارد الدفاع للتعليم سنوف يجعل في الامكان تحقيق كثير من الاجراءات التى اوصينا بها .

ومن المؤسف أن اعادة النظر في توزيع هذه الموارد وفقا لاولويات احتياجات دول العالم لم يتحقق حتى الآن . والحق أنه قد يكون من بين أكثر الأعمال أهمية في تدعيم التربية أن نجعل التعليم مثار اهتمام وحناية بحيث يحل محل الخوف والتوتر وسوء الفهم الذى يكمن وراء كثير من الصراعات الدولية .

وتتخصص اكبر الميزانيات للتسلح بطبيعة الحال في الدول الصناعية المتقدمة ، وعند اعادة توزيع الاولويات الداخلية ينبغي الاهتمام مباشرة بالمصادر المتزايدة التى تحتاج اليها الدول النامية . ولقد اوصى « رينيه ماهين » أن يضاعف البليون دولار التى تقفها الدول المتقدمة للدول النامية في العالم لخدمة الأغراض التعليمية ، وهذا بالتأكيد شيء يمكن تحقيقه الآن .

٢ - وبالإضافة الى ذلك فإن الموارد المالية المخصصة لتدعيم التربية والتعليم لم تستغل الى حد كبير . وينبى أن تتم مراجعة هذه الموارد مراجعة دقيقة بالنسبة لكل دولة . وأن يعاد فحص القوانين الضريبية لتشجيع استمرار تدفق الأموال الخاصة لخدمة الأغراض التعليمية . وكذلك فإن المنح والمطابا التى تقدمها المؤسسات الصناعية والتى يتبرع بها خريجو الجامعات على سبيل المثال لم توضع موضع الاهتمام والاعتبار في معظم الدول . ويمكن أن تفرض الضرائب على اصحاب الأعمال لتعويض وتدعيم التدريب الفنى وبرامج الشباب ويمكن أيضا أن تستخدم المصروفات التعليمية كوسيلة انتقالية ، وأن تكون هناك منحا دراسية لغنى القادرين على دفع مصروفات التعليم . ومثل هذه الموارد ليست هامة باعتبارها مخصصات مالية اضافية فحسب ، فهى أيضا تحقق توازنا يقلل من السيطرة المبالغ فيها من قبل الدولة على التعليم .

٣ - وينبى أن تستخدم الموارد المتاحة والمتوافرة الآن بحكمة وعلى نحو فعال . ويمكن عمل الشيء الكثير باستخدام مخصصات مالية محدودة وخيال خصب غير محدود . ويمكن أن توظف الأموال التى تخصصها الحكومات المركزية في ايجاد حوافز لانشاء مدارس جديدة . ويمكن أن تستغل الطاقة القيدة والمهارة المحصورة في البيوت والمصانع وربما في

السجون في خلفة الحاجات التعليمية دون أن يكلفنا ذلك كثيرا . ويمكن أن يتحد عدد كبير من المؤسسات التعليمية الصغيرة لتكوين عدد أقل من مؤسسات أكبر أكثر جودة ومع تحقيق اقتصاد كبير في النفقات . وينبغي أن تتوافر التكنولوجيا التي تقلل من ضرورة انشاء صور متكررة من مكنتات أو معامل غالية الثمن باهظة التكاليف .

ومهما حدث من زيادة في الموارد المالية ، فإن يتوافر المال الكافي لاشباع وارضاء مطامح أولئك الذين يريدون تحسين النظم التعليمية ورفع كفاءتها . وقد تكون التوقعات مبالغ فيها وأكثر مما تستطيع تحقيقه الموارد المتوفرة غير الكافية ، وما لم نعمل على إيجاد توازن بين التوقعات والموارد المتاحة فإنها بمضي الزمن سوف تؤدي الى خلق الاوهام والاحلام الكاذبة . وقد تهيب المسرح لظهور زعيم سياسي يبيع للجماهير على نحو سريع اجراءات اصلاحية سريعة يمكن أن تحطم النظم التعليمية نفسها التي نحاول بناؤها . ولذا تقع على السياسيين مسئولية خاصة في ممارسة الضبط والنظرة الواقعية عند القيام بحملاتهم الانتخابية وتقديم ومودعهم بشأن اصلاح التربية والتعليم .

سائلا : التعاون الدولي :

على الرغم من ان المساعدة المالية الخارجية ليست الا جزءا من كل في مجال التعاون التعليمي الدولي ، الا أنه جزء استراتيجي بالغ الاهمية . ومع ذلك ففي نفس الوقت عندما تكون الدول النامية في ميسس الحاجة الى المساعدة الخارجية فإنها تظهر علامات الاحتجاب والتقصاس . ومن الضرورات الملحة أن يزيد الحجم الكلى لهذه المساعدة بالنسبة للعالم كله من مستواه الحالي الذي يبلغ ما يقرب من بليون دولار في السنة ليرتفع ويتضاعف خلال ثلاث سنوات أو خمس سنوات من الآن . ومثل هذه الزيادة يمكن تحقيقها تماما اذا توزعت بين الدول المانحة واذا توافرت لديها الإرادة والرغبة في أن تواصل الاضطلاع بهذه التكاليف .

غير أنه لا يكفي مجرد رفع مستوى المساعدة الخارجية ، اذا يساوى هذا في الاهمية أن نجعل مثل هذه المساعدة أكثر كفاية ، ويمكن أن يتم هذا وفق ما يلي :

١ - ينبغي أن يصوغ الطرفان ، الطرف المانح لهذه المساعدة ،

والطرف المستفيد منها معا استراتيجية محكمة ، وأن يحدد أولويات معينة لاستخدام هذه المساعدات .

٢ - ينبغي أن يتوافر نظام للتقويم المنظم للمشروعات المختلفة التي تحصل على المساعدة الخارجية ، لكي تتوصل الى موجات العمل في المستقبل .

٣ - ينبغي أن يتحقق أفضل انسجام وتتمتق بين المساعدات التي ترد من مصادر مختلفة .

٤ - ينبغي أن يكون لدى الدولة المستفيدة خطة واضحة للتنمية التعليمية .

ان الأولويات التعليمية من حيث استخدام المساعدة الخارجية سوف تختلف ولا شك من دولة الى أخرى، غير أن العوامل التي ناقشناها هنا ينبغي أن تدخل في التخطيط التربوي والتجديد ومراجعة المنهج وتدعيم الإدارة التعليمية وجعلها عصرية . وكذلك في تطوير نظم اعداد المعلم والموان التعليمية ، والمكتبات ، والتطوير الريفي وزيادة الانتاجية الزراعية والتعليم من أجل التفاهم العالمي .

ان البرامج الأساسية الدولية كاليونسكو وزاظمة التنمية العالمية للبنك الدولي World Bank's International Development Association وبرنامج هيئة الأمم المتحدة للتنمية ، متميزة تماما ولها امكانيات التكيف مع استراتيجية واضحة . ومن الملاحظ أنه في البرامج والاتفاقيات الثنائية - وهذه تقرب من ٩٠٪ من الحجم الكلي للاتفاقيات - أن المساعدة التعليمية تدخل في اشكال أخرى من المساعدات الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية متشابكة معها بحيث يصعب التمييز بينها وبين المساعدات الأخرى . وما لم يكن للمساعدة التعليمية ذاتية واضحة متميزة ومرتبة بوضوح ، فإنه لن يكون في الإمكان أن يقوم عليها استراتيجية عقلانية ، وأن نحقق الحد الأقصى للنعم الجماهيري من جانب الدول المانحة .

ان لكل من اتفاقيات المساعدات الثنائية والمتعددة الأطراف مزاياها ونواحي قصورها في نفس الوقت . وهناك على أية حال وضع ثالث متوسط لم يجرب بعد ، وينبغي أن يتم استكشافه بجدية في مجال التعليم .

وهذا الوضع يتطلب استخدام جماعات استشارية من هيئات مشتركة على المستوى القومى والدولى تنسق جهودها نحي تحقيق حاجات كل دولة بمفردها من الدول النامية الكيرة ، أو بين مجموعات من الدول النامية الصغيرة .^{١١}

وتؤكد في نهاية حديثنا عن أزمة التعليم في العالم المعاصر حقيقة سبق أن اكدناها في البداية وهى أن التعليم قد أصبح عملا عالميا وموضع اهتمام مشترك واعتماد متبادل بين جميع دول العالم . ولا شك أن دول العالم اذا ما اتحدت جهودها في هذا المجال فسوف تستطيع أن تسيطر على أزمة التعليم التى تؤثر فيها جميعها ، الأمر الذى لا يمكن تحقيقه اذا ما واجهتها كل دولة بمفردها .^{١٢}

وقد يكون من اللازم وعالمنا يدخل الثلث الأخير من القرن العشرين أن نقتراح تخصيص عام دولى للتربية والتعليم تحت الرعاية المناسبة . وليس معنى هذا بطبيعة الحال أن تركز اهتمام العالم في عام واحد سوف يحل أزمة التعليم ، لأنها كما نعتقد سوف تستمر - حتى في أحسن الأحوال - لسنوات قادمة . نخير أن الجهد المشترك يستطيع أن يحرر الطاقات ويحث على القيام بمبادرات تغطي لهذا الموضوع الأولوية الخاصة التى يستحقها في كل مكان من العالم .^{١٣}



(١) خصصت منظمة اليونسكو عام ١٩٧٠ عاما دوليا للتربية .

الملا ق

الملحق رقم (١)

البيانات القيد في مناطق مختلفة من العالم (١٩٥٥ - ١٩٥٠)

التعليم العالي		التعليم الثانوي		التعليم الابتدائي		المصلحة
١٩٦٣	١٩٦٠	١٩٦٣	١٩٦٠	١٩٦٣	١٩٦٠	
٢٤٠	١٧٩	٢١٠	١٧٢	١٥٧	١٤٠	العالم
٢١١	١٦١	١٨٦	١٦٠	١١٩	١١٤	أوروبا
١٩٧	١٥٧	١٩٢	١٦١	١٥٣	١٤٢	أمريكا الشمالية
٣٤٥	٢٦٧	٣٦٤	٢٧١	٢٧٣	٢٧٢	أفريقية
١٦٢٢	٧٢٢	٦٠٠	٣٨٨	٣٥٦	٢٩٨	غرب
١٠٨٣	٧٠٠	٤٤٩	٣٠٦	٢٥٩	٢١٠	شرق
—	—	٦٤١	٣٦٦	٣٦٨	٢٠٣	وسط
٤٠٠	٢٠٢	٤٠٧	٢٣٢	٢٩١	٢٣٠	شمال
٢٦٧	٢٠٣	٣٧٥	٢٢٧	٢٠٣	١٧٥	أمريكا اللاتينية
٢٨٠	٢٠٥	٣٦٩	٢٥٥	٢٢٩	١٩٣	الاستوائية
٣١١	٢٢٠	٤٠١	٢٥٥	٢٣٠	١٨٦	الوسطى
٢٥٥	٢١٣	٢٣١	١٨٤	١٤٤	١٣٤	المختلة
١٨٠	١٥١	٣١١	١٩٩	١٧٤	١٦٦	الكاريبية
٢٧٣	٢٤٠	٢٩٧	٢١٣	٢٠٤	١٧٥	جنوب آسيا
٢٧٨	٢٦٦	٢٥٠	١٩٩	٢١٤	١٨١	وسط جنوب
٢٣٧	١٧٩	٢٣٢	٢٧١	١٨١	١٦٠	جنوب شرق
٤٢٠	٢٨٧	٤٤٩	٣٤١	٢٤٩	٢٠١	جنوب غرب

Source : Computed from the data given in Unesco, Statistical Yearbook, 1965, op. cit., pp. 105-107.

للملق رقم (٢)

الجامعات القيد في الولايات المتحدة الأمريكية (بالملايين)

السنة	الصفوف ٨ - ١٠ وربما ١١	الصفوف ٩ - ١٢	التعليم المال	المجموع
١٨٩٩ - ١٩٠٠	١٦٢٦١	٦٩٩	٢٣٨	١٧١٩٩
١٩٠٩ - ١٩١٠	١٨٥٢٩	١١١٥	٣٥٥	١٨٩٩٩
١٩١٩ - ١٩٢٠	٢٠٩٦٤	٢٥٠٠	٥٩٨	٢٤٠٦٢
١٩٢٩ - ١٩٣٠	٢٣٧٤٠	٤٨١٢	١١٠١	٢٩٦٥٣
١٩٣٩ - ١٩٤٠	٢١١٢٧	٧١٣٠	١٤٩٤	٢٩٧٥١
١٩٤٩ - ١٩٥٠	٢٢٢٠٧	٦٤٥٣	٢٦٥٩	٣١٣١٩
١٩٥٩ - ١٩٦٠	٢٢٤١٢	٩٦٠٠	٣٢١٦	٤٥٢٢٨
١٩٦٥ - ١٩٦٦	٣٦٠٠٠	١٣٠٠٠	٥٥٠٠	٥٤٥٠٠

Source : U.S. Dept. of Health, and Welfare, Digest of Educational Statistics, 1966 edition (Washington, D.C., 1966).

الملحق رقم (٢)

اتجاه القيد في الاتحاد السوفيتي (بالآلاف)

عدد التلاميذ لكل من السكان ١٠,٠٠٠			القيد			مستوى التعليم
١٩٦٦	١٩٤٠	١٩١٤	١٩٦٦	١٩٤٠	١٩١٤	
٢٠٤٠	١٨٦٤	٦٠٧	٤٨١٧٠	٣٥٥٥٢	٩٦٥٦	عام
٨٣	٣٨	٧	١٩٦١	٧١٧	١٠٦	مهن
١٧٠	٥١	٣	٣٩٩٤	٩٧٥	٥٤	ثانوي متخصص
١٧٥	٤٢	٨	٤١٢٣	٨١٢٠	١٢٧	الثالثي
٧٤٦٨	١٩٩٥	٦٧٥	٥٨٢٤٨	٣٨٠٥٦	٩٩٤٣	المجموع

Source : Noshko, et al., op. cit.

الملحق رقم (٤)

النسبة المئوية المتقنين للالتحاق بالمدارس الفنية والتجارية الثانوية
في النمسا ورفضت طلباتهم لعدم وجود أماكن كافية رغم استيفائهم لشروط الالتحاق

السنة	على مستوى النمسا بأكملها	قيمتنا
١٩٥٦ - ٥٥	١٥,٤	٢٩,١
١٩٥٧ - ٥٦	٧,٧	١٦,٤
١٩٥٨ - ٥٧	٢,٧	١٥,٩
١٩٥٩ - ٥٨	٢٢,٢	٣٢,٣
١٩٦٠ - ٥٩	٦,٦	٣,٦
١٩٦١ - ٦٠	٦,٤	٨,٥
١٩٦٢ - ٦١	٨,٤	١١,١
١٩٦٣ - ٦٢	٩,٧	١٢,٧
١٩٦٤ - ٦٣	٣,٧	٣,٧
١٩٦٥ - ٦٤	٤,٦	١,٩

تدراوج نسبة الذين لم يجدوا أماكن لهذا الصلح في النمسا من ٧,٧ إلى ٢٢,٢ في الفترة
ما بين ١٩٥٥ - ١٩٥٦ ، ١٩٦٤ - ١٩٦٥ .

Source : OECD, Educational Planning and Economic Growth. Austria,
1965-1975, op. cit.

الملحق رقم (٥)
 النمو السكاني للأفراد في سن التعليم (٥ - ١٤ سنة)
 في مناطق مختلفة من العالم
 ١٩٦٥ - ١٩٠٠

المسقة	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠
العالم	١٠٥,٩	١٢٢,٣	١٣١,٧	١٤٢,٢
أمريكا الشمالية	١١٠,٣	١١٥,٣	١١٦,٧	١٢٥,٧
أوروبا	١٠٢,٢	١٠٣,٧	١٠٢,٣	١٠١,٨
الاتحاد السوفيتي	١١٦,٥	١١٨,٥	١١٢,٧	١١٢,٢
أفريقية	١١٢,٧	١٢٧,٥	١٤٤,٧	١٦٦,٧
شمال	١١٤,٥	١٣١,٩	١٥٤,٣	١٨١,٥
غرب	١١٤,٥	١٣٢,٥	١٥٣,١	١٨٠,١
جنوب	١١٣,١	١٢٩,١	١٤٨,٢	١٧٠,١
وسط	١٠٧,٧	١١٧,٩	١٣١,٩	١٤٩,١
شرق	١١٠,٦	١١٨,٤	١٢٩,٥	١٤٧,٤
أمريكا اللاتينية	١١٧,٧	١٣٨,٣	١٥٧,١	١٧٩,٥
الوسطى	١٢٢,٢	١٤٣,٨	١٦٧,٧	١٩٨,٩
الجنوبية الاستوائية	١١٨,٩	١٣٩,٤	١٦٢,٤	١٨٥,٩
الكاريبية	١١٢,٢	١٢٦,٣	١٤٢,٤	١٥٨,٣
الجنوبية المعتدلة	١٠٧,٩	١١٦,٤	١٢٥,٢	١٣٢,١
شرق آسيا	١٠٧,٧	١١١,٧	١١٥,١	١١٩,٨
اليابان	٨٤,٥	٧٧,٥	٧٦,١	٧٩,٧
دول أخرى	١٢٣,٤	١٣٩,٦	١٥٣,٣	١٦٥,٥
جنوب آسيا	١١٧,٤	١٣٤,٨	١٥١,٧	١٦٦,٤
جنوب شرق	١٢٢,٤	١٤٢,٦	١٥٩,٢	١٧٥,١
جنوب غرب	١١٥,٥	١٢٨,٦	١٤٦,٣	١٧٢,٤
وسط جنوب	١١٥,٥	١٣٢,٥	١٤٩,٣	١٦٢,٤
أوقيانوسيا	١٠٩,٦	١١٧,٧	١٢٤,٨	١٣٤,١

Source : Computed from data given in Unesco, Statistical Yearbook, 1965, op. cit., pp. 24-27.

تابع الملحق رقم (٥)

في حالة الاتحاد السوفيتي من المناسب اعتبار الفئة العمرية من ٧-١٥ سنة رغم أنه يصعب في هذه الحالة إجراء مقارنة عالمية ، والأرقام الموضحة في الجدول الآتي قلّدت من مصادر رسمية بواسطة المعهد الدولي للتخطيط التعليمي .

١٩٨٠	١٩٧٥	١٩٧٠	١٩٦٥	١٩٦٠	الفئة العمرية
					الأفراد في سن
					من ٧-١٥
٣٦٤٠٦	٤٠٦١٤	٤٢٧٦٢	٤١٠٢٨	٣٢٨٩٧	(بالآلاف)
١١٠,٥	١٢٣,٥	١٣٣	١٢٥	١٠٠	النليل

الملحق رقم (٦)

معد وفيات الأطفال في بعض الدول من ١٩٥٠-١٩٦٤

(عدد وفيات الأطفال أعمار أقل من سنة بالنسبة لكل ١٠٠٠ مولود حي)

١٩٦٤	١٩٦٣	١٩٦٠	١٩٥٤-١٩٥٠	الدولة
الدول النامية :				
١٢٨,١	—	١٤٨,٨	٢٤٠,٣	بورما
—	٨٨,٢	٩٩,٨	١١٢,٣	كولومبيا
٥٩,٤	٦٨,١	٦٦,٩	١٠٤,٩	جامبيا
٦٥,٥	٤٧,٧	٧٦,٣	٨١,٨	السلطانيات
—	٦٧,٥	٥٢,٥	٦٥,٤	هندوراس
٢٦,٤	٢٣,٥	١٤,٥	٨١,٨	هونغ كونج
٧٦,٣	—	٦٩,١	٩١,٩	ملغشقر (المحيط الهندي)
٥٦,٧	٥٩,٣	٦٩,٥	٨٢,١	موريشس
—	٦٧,٧	٧٤,٢	٩١,٨	المكسيك
٥٣,٩	٥٤,٤	٧٠,٢	٧٦,٧	نيكاراجوا
٧٤,٢	٧٠,٣	٨٢,٣	١٣٨,٩	—
٢٩,٧	٢٧,٩	٢٤,٨	٦٩,٤	سنغافورة
—	٤٧,٩	٥٣,٩	٧٥,٥	فنزويلا
الدول الصناعية :				
٢٣,٣	٢٥,٤	٢٧,٤	٤٦,٢	فرنسا
٢٣,٨	٢٥,٧	٢٣,٨	٤٩,٣	جمهورية ألمانيا الاتحادية
١٤,٢	١٥,٤	١٦,٦	٢٠,٥	السويد
٢٩,٥	٣٠,٩	٣٥,٥	٧٥,٢	الاتحاد السوفيتي
٢٠,٦	٢١,٨	٢٢,٥	٢٩,٥	المملكة المتحدة
٢٤,٨	٢٥,٢	٢٥,٩	٢٨,١	الولايات المتحدة الأمريكية

Source : United Nations, Demographic Yearbook, op. cit., 1961, 1964 and 1965.

تابع ملحق (٦)

مقارنة معدلات الوفيات العمر المختلفة للسكان في جنوب أفريقية من الأفريقيين
والآسيويين والمستوطنين الأوروبيين .

إناث			ذكور			فئات العمر
الأفريقية	الآسيوية	الأوروبية	الأفريقي	الآسيوي	الأوروبي	
٧,٥	٢,٢	١	٦,٥	٢,٤	١	٤ - ٥
٣,٢	٣,٥	١	٢,٤	١,٤	١	٩ - ٥
٣,٥	١,٥	١	١,٨	١,٧	١	١٤ - ١٥
٤,٢	٣,٢	١	١,٧	١,٣	١	١٩ - ١٥
٣,١	١,٩	١	١,٥	١,٢	١	٢٤ - ٢٥
٢,٦	١,٩	١	٢,٤	١,١	١	٢٩ - ٢٥
٣,٣	١,٩	١	٢,٣	١,١	١	٣٤ - ٣٥
٣,٦	٢,١	١	٢,٣	١,٥	١	٣٩ - ٣٥
٢,١	١,٨	١	١,٩	١,١	١	٤٤ - ٤٥
٢,١	٢,٢	١	١,٩	١,٧	١	٤٩ - ٤٥
١,٩	١,٩	١	١,٧	١,٤	١	٥٤ - ٥٥
١,٥	١,٩	١	١,٣	١	١	٥٩ - ٥٥
٢,٥	٢,٢	١	١,٤	١,٢	١	٦٤ - ٦٥
١,٦	٣,٥	١	١,٢	١,٤	١	٦٩ - ٦٥
١,٢	١,٦	١	١,٥	١,٢	١	٧٥

Source : Figures computed from data given in United Nations, Demographic Yearbook, op. cit., 1964.

تابع ملحق (٦)
معدلات الوفيات وفقاً لأعداد السكان في جنوب أفريقية من الأفريقيين
والآسيويين والمستوطنين الأوروبيين ١٩٦١ (بالآلاف)

مستوطنون أوروبيون		آسيويون		أفريقيون		نشات العمر
إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
٦٠١	٧٠٨	١٤٠	١٨٠٨	٤٦٠	٥٠٥	٤ - ٥
٠٥٥	٠٧٧	١٠٥	١٠٥	١٠٦	١٠٧	٩ - ٥
٠٠٤	٠٠٦	٠٠٦	١٠٠	١٠٢	١٠١	١٤ - ١٠
٠٠٤	١٠٣	١٠٣	١٠٧	١٠٧	٢٠٢	١٩ - ١٥
٠٠٨	٢٠٦	١٠٥	١٠٨	٢٠٥	٣٠٨	٢٤ - ٢٠
١٠٢	٢٠١	٢٠٣	٢٠٤	٣٠١	٥٠	٢٩ - ٢٥
١٠٤	٢٠٨	٢٠٧	٣٠١	٤٠٦	٦٠٤	٣٤ - ٣٠
١٠٩	٣٠٥	٣٠٩	٣٠٧	٦٠٨	٨٠٠	٣٩ - ٣٥
٣٠٢	٥٠٦	٥٠٧	٦٠٥	٦٠٦	١٠٠٧	٤٤ - ٤٠
٤٠٣	٨٠٠	٩٠٤	١٤٠٢	٩٠١	١٥٠٢	٤٩ - ٤٥
٧٠٣	١٣٠١	١٣٠٧	١٨٠٧	١٤٠٠	٢٢٠٥	٥٤ - ٥٠
١٠٠٨	٢٠٠٦	٢٠٠٠	٢٦٠٦	١٢٠٦	٢٦٠٢	٥٩ - ٥٥
١٧٠٠	٣٠٠٧	٣٧٠٦	٣٧٠٤	٣٤٠٦	٤٢٠٤	٦٤ - ٦٠
٢٥٠٢	٤٦٠٣	٧٥٠٤	٦٤٠٢	٤٠٠٨	٥٤٠٦	٦٩ - ٦٥
٧٦٠٧	١٠٥٠٦	١٣٥٠٦	١٣٥٠٦	٩٤٠٠	١٠٧٠٥	٧٠
٧٠٣	٩٠٩	٦٠١	٨٠٦	١٤٠٢	١٦٠٧	جميع الفئات

تابع ملحق برقم (٦)
مقارنة بين تكوين السكان على أساس العمر في الدول الصناعية والدول النامية

الولايات المتحدة الأمريكية	أوروبا الغربية		أفريقيا الشمالية		الدول الصناعية		جماعات عرقية مختلطة
	فرنسا	ألمانيا الغربية	ألمانيا الشرقية	الاتحاد السوفياتي	فرنسا	ألمانيا الغربية	
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	4 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	9 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	12 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	19 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	22 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	25 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	28 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	31 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	34 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	37 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	40 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	43 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	46 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	49 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	52 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	55 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	58 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	61 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	64 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	67 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	70 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	73 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	76 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	79 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	82 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	85 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	88 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	91 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	94 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	97 - سن
1872	1872	1872	1872	1872	1872	1872	100 - سن

Source : Computed from data given in Table 5, *Population by age and sex, United Nations, Demographic Yearbook, op. cit.*, 1966, pp. 130-135.
(a) Median age population.

الملحق رقم (٧)

المخت : تأثير تزايد السكان وتزايد معدلات مشاركتهم على الالتحاق بالتعليم

(١٩٥٠ = ١٠٠)

١٩٨٠	١٩٨٠	١٩٧٠	١٩٦٠	المستوى التعليمي
				الابتدائي الأول :
—	١٩٩	—	١٤٨	مجتمع الجماعة العمومية
—	٢٩٢	—	١٨٢	نسبة المسجلين
—	٥٨٤	—	٢٧٧	المسجلون
				الابتدائي الثاني :
—	٢٢٠	—	١٥١	مجتمع الجماعة العمومية
—	٥٩٦	—	٢٠٨	نسبة المسجلين
—	١٣١١	—	٣٨٩	المسجلون
				الثانوي :
—	٢٠٧	—	١٣٧	مجتمع الجماعة العمومية
—	٥٩٤	—	٣٠٩	نسبة المسجلين
—	١٢٣٢	—	٤٢٠	المسجلون
				أعلى :
—	—	—	١٣٨	مجتمع الجماعة العمومية
—	—	—	٣٠٠	نسبة المسجلين
١٥٨٢	—	٨٣٧	٤١٦	المسجلون

Source : India, report of the Education Commission (1964-66) ..., op. cit.

الملحق رقم (٨)

السويد : الخلفية الوالدية لطلاب الجدد المسجلين بالجامعة

١٩٦٠	١٩٥٣	١٩٤٧	مهنة الأب أو مستواه التعليمي
%	%	%	
٣٥	٣٥	٣٨	مدرسون ، وعلماء ، وعلماء في الجامعة ، وعلماء جهات ومهندسين وشركات (١)
١٤	١١	٨	عمال (٢)
٥١	٥٤	٥٤	آخرون

Source : OECD, Educational Policy and Planning, Sweden, op. cit., p. 213.

- (١) وفقا لـ احصائيات الانتماءات ، لا يزيد نسبة هذه الفئات من السكان الذكور عن ٥ ٪ .
(٢) يمثل العمال ٥٥ ٪ من السكان الذكور .

المملكة المتحدة : أجل مستوى تعليمي وصل إليه التلميذ وعلاقته بمهنة الأب

مهنة الأب	التعليم العالي المنتظم				لم تدرس أي مقررات بعد المدرسة O-Level
	الذين يدرسون في مستوى الشهادة الجامعية	آخرون	الذين يدرسون بعض الوقت	A-Level	درس بعض المقررات بعد المدرسة O-Level
	%	%	%	%	%
أصحاب المهن العليا	٣٣	١٢	٧	١٦	٥
مديرو الشركات	١١	٨	٦	٧	٤٨
الكنايون	٦	٤	٣	٧	٥١
العمال المهرة	٢	٢	٣	٢	٤٢
العمال شبه المهرة					
وغير المهرة	١	١	٢	١	٣٠
جميع الأطفال	٤	٣	٤	٣	٤٠

Source : United Kingdom, Higher Education. The Demand for Places in Higher Education, op. cit., part IV, p. 40.

ملاحظة : نظراً لجر الكسر فإن مجموع النسب المئوية لجميع الأطفال يزيد على ١٠٠

وفي مجتمع عال التصنيع غير أوروبي كاليابان نجد موقفاً مشابهاً
اليابان : توزيع طلاب الجامعة على أساس مستوى الدخل الوالدين (١٩٦٢)

مستوى الدخل بالين	مقرر دراسي نهائي	مقرر دراسي مسائي	مقررات دراسية الماجستير	مقررات دراسية الدكتوراه
	%	%	%	%
أقل من ٣٠٠ ألف	١١	١٦	١٤	١٩
من ٣٠٠٠٠٠ إلى ٦٩٠٠٠٠	٤٠	٤٦	٤٧	٤٢
من ٦٩٠٠٠٠ إلى ٩٠٠٠٠٠	١٧	١٩	١٤	١٥
أكثر من ٩٠٠٠٠٠	٣٢	١٩	٢٥	٢٤

Source : Ministry of Education, Education in 1962, Japan, Tokyo, 1963, p. 38.

ملاحظة : الين = ٣٧٨,٠ من الدولارات الأمريكية.

الملحق رقم (٩) أفريقيا للتحفة بالفرنسية : المقيدون بالسنة الأخيرة من المدرسة الابتدائية مقابل المقيدين بالسنة الأولى الثانوية

المقيدون بالسنة الأخيرة من المدرسة الابتدائية	الذين سيعلم بالتقدم لاصحاح القبول بالمدرسة الثانوية	الذين قبلوا بالمدرسة الثانوية	نسبة (٢) إلى	نسبة (٢) إلى	نسبة (٢) إلى
(١)	(٢)	(٣)	(١)	(٢)	(٣)
٣٥٩٤٨	١٦٤٨٦	٥٥٧١	٤٥,٩	١٥,٥	١٥,٥
١٥٩١٣	٦٠٢١	٢٥٥٧	٣٧,٨	١٦,٥	١٦,٥
٢٤٠٦٨	١٢٥٤٨	٣٩٣٩	٤٩,٩	١٦,٣	١٦,٣
١٣٢٥٩	٦٦٤٧	٢٢٧٠	٥٠,١	١٧,١	١٧,١
١٢٨١٢	٥٥٥٠	٢٢١٩	٤٣,٣	١٧,٣	١٧,٣
٩٣٦٤	٥٠٤٤	١٧٦٣	٥٣,٩	١٨,٩	١٨,٩
٦٠٠٢	٥٤٩١	١٢١٥	٩٠,٣	٢٠,٥	٢٠,٥
٨٩٠٧	٥٣٨٨	١٨٧٠	٦٠,٥	٢١,٥	٢١,٥
٦٢٨٢	٣٥٩١	١٣٧٠	٥٦,٩	٢٢,٥	٢٢,٥
٢٠٦١٧	١٥٧٨٣	٥٠٠٩	٧٧,٥	٢٤,٣	٢٤,٣
٣٩١٢	٢٣٦٠	٩٦٠	٦٠,٣	٢٤,٥	٢٤,٥

ساحل العاج (١)
داهومي (ب)
مدغشقر (ج)
الكونغو (برازيل) (١)
توجو (أ)
تشاد (ب)
جمهورية أفريقيا الوسطى (د)
فولتا العليا (ب)
جايبون (أ)
السنغال (أ)
النيجر (ب)

(١) ١٩٦٤-٦٣ (ب) ١٩٦٥-٦٤ (ج) ١٩٦٦-٦١ (د) ١٩٦٧-٦٢
أفريقيا المتحدة بالفرنسية : تقلص المقيدين خلال الصفوف الابتدائية وفي القبول بالتعليم الثانوي

الصف السنة	I	II	III	V	IV	VI	مقيدين بالصالحين الثانوي
صفر	١	٢	٣	٤	٥	٦	
الكامرون	١٠٠٠	٦٤٠	٤٩٩	٤٠٧	٣٧٩	٣٩٨	٦٤
تشاد	١٠٠٠	٤٤٩	٣٥٥	٣٩٥	٢٦٨	٣١٢	٦٤
توجو	١٠٠٠	٦٣٨	٥٦٥	٤٧٣	٤٤٦	٤٦٩	٦٦
جمهورية أفريقيا الوسطى	١٠٠٠	٥٦٧	٤٧٥	٣٩٨	٣٤٨	٣٣٥	٦٧
داهومي	١٠٠٠	٧٧٢	٧٠١	٦١٧	٥٩٢	٦٢٧	٧٧
الكونغو (برازيل)	١٠٠٠	٦٨٦	٥٩١	٥٠٦	٤٥٤	٤٣١	٩١
جايبون	١٠٠٠	٤٨٠	٤٣٢	٣٦٠	٣٨٦	٤١٨	٩٢
ساحل العاج	١٠٠٠	٦٦٨	٥٧٧	٥٩٠	٤٧٤	٥١٠	٩٥
مدغشقر	١٠٠٠	٦٦٠	٥١٥	٤١٧	٢٣١	٢٢٧	٩٦
فولتا العليا	١٠٠٠	٨٣٨	٧٢٤	٦٣٤	٥٣٧	٥٦٨	١٠٣
النيجر	١٠٠٠	٨٨٢	٧٢٨	٦٥٧	٥٥٠	٥٢٧	١٢٩
موريتانيا	١٠٠٠	٨٤٤	٦٧٨	٧٧٥	٥٠٩	٥٣١	١٥٦
السنغال	١٠٠٠	٩٨٧	٨٨١	٨٠٨	٧٦٦	٨٤٣	٢١٧

Sources : IEDS, Les Rendements de l'enseignement du premier degré en Afrique francophone, op. cit.

الملحق رقم (١٠)
نيجيريا : التمدد في معدلات المدرس

سنوات التحصيل	١٩٦١		١٩٦٢		١٩٦٣		١٩٦٤	
	%		%		%		%	
نيجيريا الغربية	٢٧٩٩٠	٦٩	٢٦٧٠٠	٦٧	٢٥٧٧٧	٦٧	١١٧٧٧	١٥,٥
غير المدرسين	٩٥٠٠٧	٢٤	٩٩٧٧	٢٥	٩٠٨٧	٢٣	٧٦٣٤	٧٣,٥
الدولة الثانية	٢٦٧٠	٧	٢٣٢٠	٨	٣٧٩٢	١٠	٢٤٥٥	١٥
نيجيريا الشرقية	٤٠١٦٧	١٠٠	٣٩٩٩٧	١٠٠	٣٨٦٥١	١٠٠	٢٢٨٦٦	١٠٠
غير المدرسين	٢٤٩٦٤	٦١	٢٣٠٥٢	٥٢	١٣٧٨٧	٣٥	٧٩٣٨	٧٣,٥
الدولة الثانية	١١١٠٢	٢٦,٥	١٣٧٧٠	٣١	١٥٤٣٨	٤٠	١٢٩٩٧	٥٠
الدولة الثانية	٥٧٩٨	١٤	٦٩٨٧	١٦	٩٢١٤	٢٤	٨٤٥٦	٢٥
الدولة الأولى	٣٦٠	٥	٥١٦	١	٥٢٠	١	٢٩٢	٠,١٥
المجموع	٤١٩٢٤	١٠٠	٤٤٣٧٥	١٠٠	٣٨٩٥٤	١٠٠	٢٣٧٨٣	١٠٠

Source : Nigeria, Federal Ministry of Education, Annual Digest of Education Statistics (1961), p. 41; (1962), p. 51; and Statistics of Education in Nigeria (1963), p. (1964), p. 42.

الملحق رقم (١١)
التي : التجهيزات مبيعات المربيين ١٩٥٠-١٩٦٥

رتب ١٩٦٥-١٩٦٦ ملا على أساس أساس ١٩٥٠-١٩٥١	متوسط المربيين السبعة بالروبيات (١) حسب الأقسام لمطابقة				المرحلة التعليمية ودرجتها
	١٩٦٦-١٩٦٥	١٩٦٦-١٩٦٠	١٩٥٦-١٩٥٥	١٩٥١-١٩٥٠	
(١٠٥) ٣٩٣٩ (٩٠) ٢٤٧٤ (٩٨) ٣٨٨٥	١٧٣) ٦٥٠٠ (١٤٨) ٤٠٠٠ (٦٦٢) ٢٤١٠	(١٤٦) ٥٤٧٥ (١٣٦) ٣٦٥٩ (١٠٧) ٤٢٣٧	(١٤٥) ٥٤٥٦ (١١٤) ٣٠٧٠ (٩٨) ٣٨٦١	٣٧٥٩ ٣٦٩٦ ٣٩٤٨	التعليم العالي الأقسام الجامعية كليات الآداب والعلوم الكليات المهنية المعاهد الثانوية الإعدادية لمرتبطة الإعدادية الأولية تحت الإعدادية المهنية جميع المربيين مقياس تكاثرية المربيين كلفيات لمطابقة ما يخص الفرد من الدخل القومي
(٩٤) ١١٨٧ (١٠٩) ٧٤١ (١١٦) ٦٣٤ (٧٠٢) ٦٥٦ (١٠٣) ١٧٥٠ (١١٦) ٩٨٥	(٩٥٦) ١٩٥٩ (١٨٠) ١٢٢٨ (١٩٢) ١٠٤٦ (١١٨) ١٠٨٣ (١٦٩) ٢٨٨٧ (١٩٢) ١٤٧٩ ١٦٥ (١٥٩) ٤٧٤	(١٣٤) ١٦٨١ (١٥٥) ١٠٥٨ (١٦٠) ٨٧٣ (١١) ٩٢٥ (١٣٠) ٢٠٤١ (١٥٨) ١٢١٨ ١٢٣ (١٢٢) ٣٢٦	(١١٢) ١٤٢٧ (١١٩) ٨٠٩ (١٢٠) ٦٥٢ (٨٤) ٧٧٠ (٩٢) ٥٦٩ (١٢٠) ٩١٩ ٩٥ (٩٦) ٢٥٥	١٢٧٨ ٦٨٣ ٥٤٥ ٩١٤ ١٧٠٥ ٧٩٩ (١٠٠) ٢٦٧	

تابع ١ ق (١١)

حدثت أكبر زيادة نسبية في مرتبات مدرسي المدارس الابتدائية ... كما أن التحسن في مرتبات المدرسين بالجسنامعات ، والمدارس المهنية والكليات ملحوظ أيضا . غير أنه حدث نقص التعويض بالنسبة للمدرسي كليات الآداب والعلوم إذ حسبت الأجور على أساس حقيقة . (ويمكن تفسير الحالة في المرحلة قبل الابتدائية على أساس أن الأجور في مدارس هذه المرحلة محكومة بظروف السوق وليس بقواعد مقررة) ، وذلك لأن معظم المدارس من هذا النوع غير معانة ، وموجودة في مناطق متحضرة حيث يتوافر عدد كبير من المدرسات ... ويمكن القول على وجه العموم أن هناك بعض التحسن في تعويض المدرسين على أساس حقيقة حتى عام ١٩٦٠ - ١٩٦١ . ولكن هذا التحسن قد أصابه التحييد تماما نتيجة الزيادة الحادة في الأسعار التي حدثت في السنتين أو الثلاث الأخيرة .

Source : India , Report of the Education Commission (1964-66 Op. Cit., P. 47.

الملحق (١٢)

أمثلة لتفاوت الكبير في مرتبات للمدرس : نيجيريا الشمالية وأوغندا .
(المرتب الأساسي للمدرس الابتدائي غير المدرس = ١٠٠)

أوغندا				شمال نيجيريا				مستوى التأهيل
معلم للرئيس	معلم للرئيس	معلم للرئيس	معلم للرئيس	معلم	معلم للرئيس	معلم للرئيس	معلم للرئيس	
١٠٠	١٢٦	١٠٠	١٢٦	١٦٣	١٨٠	١٠٠	١١١	المدرس الابتدائي غير المدرس الأساسي
١٢٨	٣٥٤	١٥٠	١٨٩	٤٢١	٤٦٨	٢٢٢	٢٤٧	مدرس الابتدائي المدرس الأساسي
٨٥٧	١٠٨٠	٤٩٠	٦١٧	٧٧٠	٨٥٥	٥٦٠	٦٢١	المدرس الثانوي المدرس (من غير شريحي الجامعة)
١٣٩٠	١٥٧٢	٥٨٥	٧٢٨	١٤٨	١٥٩٤	٦٤٨	٧٢٠	مدرس الثانوي من شريحي الجامعة

Source : Northern Nigeria, Education Law of Northern Nigeria, Kaduna, Government Printer, 1964, Table I, pp. 32-34; Uganda, Report of the Uganda Teachers' Salaries Commission, 1961, as amended by Uganda Ministry of Education Circular 1964, unpublished.

ملحق (١٢) أعضاء هيئات التدريس الاجانب في اربع دول افريقية :

١ - ساحل العاج : نسبة الاجانب من هيئة التدريس بالمدارس الثانوية هي ١٢,٣ من المجموع عام ١٩٦٥ .

Source : L. Gerych, L'aide extérieure et la planification de l'éducation en Côte-d'Ivoire, op. cit.

٢ - كينيا : الطلب المقدر من المدرسين الجدد للمدارس الثانوية من عام ١٩٦٤ الى ١٩٧٠ على النحو الآتي : مجموع المدرسين ١٥٧٣ مدرسا (الاجانب منهم ١١٥٧)

Forms I to IV

وذلك بالنسبة

Forms V and VI

كما أن مجموع المدرسين بالنسبة

يبلغ ٢٥٤ (الاجانب منهم ٢١٩)

Source : Government of Kenya, Development Plan 1964-1970, Nairobi, Government Printer, 1964, p. 102.

٣ - نيجيريا : كانت نسب الاجانب في هيئات التدريس بالمدارس الثانوية من ١٩٦١ - ١٩٦٤ على النحو الآتي :

المجموع	تخريجو الجامعة Graduates	السنة	النسبة
٢٧,٤	٥٥,٤	١٩٦١	كل نيجيريا
٢٨,٥	٦٢,٦	١٩٦٢	
٢٩,١	٦٢,٥	١٩٦٣	
٢٨,١	٦٠,١	١٩٦٤	
٦٧,٧	٩٤,٨	١٩٦١	شمال نيجيريا وحده
٥٥,٣	٩٣,٧	١٩٦٢	
٥٨,٥	٩٣,٨	١٩٦٣	
٥٥,٦	٩٥,١	١٩٦٤	

وكانت نسبة الاجانب في هيئات التدريس في جميع الجامعات النيجيرية على النحو الآتي :

هيئات التدريس الأقل في المربة الاكاديمية ١٩٦٣/١٩٦٢ ٥٩٪
 ١٩٦٤/١٩٦٣ ٥٢٪
 هيئات التدريس الأعلى في المربة الاكاديمية ١٩٦٣/١٩٦٢ ٨٦٪
 ١٩٦٤/١٩٦٣ ٨٢٪

Source : L. Gerych, The Integration of External Assistance with Educational Planning in Nigeria, op. cit.

تابع ملحق (١٢)

- ٤ - تانزانيا : كانت نسب الاجانب الى التثانويين عام ١٩٦٤ على النحو الآتي :
- بالمدارس الثانوية ٦٣٢ اجانب الى ٢٢٦ تانزانيين .
- اي بنسبة ٧٤ الى ٢٦ .
- بالمدارس الثانوية الفنية ٧٥ اجنبيا الى ٧٧ تانزانيا
- اي بنسبة ٤٩ الى ٥١
- بكليات اعداد معلمى المدارس الثانوية ١٠٥ اجنبيا الى ٨٨ تانزانيا
- اي بنسبة ٦٢ الى ٤٨

وتحاول حكومة تانزانيا ان تحل هذه المشكلة من طريق عمليات المنح المالية الدرامية المشروطة ، وهي تخصيص ٥٠٪ من هذه المنح لطلاب الآداب ٣٠٪ منها لطلاب العلوم الذين يقبلون الاستمرار في التعليم الجامعي مع ملاحظة ان جميع من يحصلون على المنح الحكومية عليهم ان يخدموا الحكومة او يجدوا عملا توافق عليه في السنوات الخمس التالية على تخرجهم .

الملحق (١٤)

الولايات المتحدة : وسط المرتبات (بالولايات) الهيئات العلمية
في المؤسسات التربوية مقابل القطاعات الأخرى

الرياضيات	العلوم	المكان	الرياضيات	العلوم	المكان
		المنظمات	١١٠٠٠	١١٠٠٠	المتوسط على
١٤٠٠٠	١٢٠٠٠	التي لا تشمل الربح			المستوى القومي (٥)
١٣٠٠٠	١٢٠٠٠	الصناعة	٨٧٠٠	٩٩٠٠	المؤسسات
٢٠٠٠٠	١٥٠٠٠	الأعمال الحرة	١٢١٠٠	١١٠٠٠	التربوية
١١٥٠٠	١١٠٠٠	آخرون	٩٥٠٠	٩٠٠٠	الحكومية الفدرالية
					القطاعات الحكومية
					الأخرى

Source : United States, Digest of Education Statistics, op. cit., 1966. (a)
Excludes «military and public health».

الملحق (١٥)

المملكة المتحدة : بنية القوى العاملة بالتدريس على أساس الجنس ١٩٦٥، ١٩٦٤

المجموع		التعليم الثانوي		التعليم		الجنس
١٩٦٥	١٩٦٤	١٩٦٥	١٩٦٤	١٩٦٥	١٩٦٤	
%	%	%	%	%	%	
٤٢,٣	٤٢,٥	٩٥,٥	٥٨,٧	٢٥,٩	٢٦,٥	ذكور
٥٧,٧	٥٨,٥	٤٥,٥	٤١,٣	٧٤,١	٧٤,٥	إناث

Source : United Kingdom, Department of Education and Science, Statistics of Education, op. cit., 1965, part I, 1965, p. 23, table 4 (1964); p. 27, table 9 (1965). (See Appendix 4 of this book).

Note. The total includes sectors other than primary and secondary, and there is a comparatively small proportion of presumably unseparable «primary and secondary» which are not included in the separate sectors in this table.

ملحق (١٦) التكاليف أو الإهلاك بالعملة المحلية في ست دول

(تكلفة الوحدة) . (الاعتراق الإداري بالعملة لكل وحدة في العنصر)

State budget, constant price 1963

كندا ، أوغندي (تكلفة التلميذ على أساس متوسط الحضور)
Cost per pupil of average daily attendance

البيانات	الفرن		الغاري		الإصغالي		الغاري		الإصغالي		العملة
	بالترزك	Index	بالترزك	Index	بالترزك	Index	ICT (a)	L	ICT (a)	L	
١٠٠	١٣٧٥	١٠٠	١٧٣٥	١٠٠	١٥٧٨	١٠٠	٣٠٥	١٠٠	٤٠٥,٢٢	١٠٠	١٨٧,٦٨
١٦٩,٥	٧٣٢٤	١٢٤	٣١٤٤	١٠٩	١٧٢٦	١٣٥,٥	٣٧٤	١٢١	٥٢٥,٢٢	١٢٠,٥	٧٤١,٩٥
٢٢٣	٣٠٦٢	١٥٩	١٧٧٧	١٦٤	٢٥٨٨	١٨٩	٥٧٨	١٣٧	١٢٢,٧٥	١٤٢	٢٩٢,٦٥
									١٤٠,٥	١٤٨	٣٠٩,٠٤
									١٣٧	١٤٢,٢٨	٣٢٦,٩٨
											١٩١٠
											١٩٥١
											١٩٥٧
											١٩٥٤
											١٩٥٥
											١٩٥٩
											١٩٥٧
											١٩٥٨
											١٩٥٩
											١٩٦٠
											١٩٦١
											١٩٦٢
											١٩٦٣
											١٩٦٤
											١٩٦٥

Sources : Ontario Department of Education, «Report of the Minister, 1964»; R. Putnam, Education and Economic and Social Planning in France, op. cit.

a ICT = Index at constant price, compiled by IIEP. The deflator is the consumer price index given in United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, New York (May 1967).

تابع ملحق (١٦)

الولايات المتحدة الأمريكية (الإجمالي والعائلي س)		المملكة المتحدة (إنجلترا وويلز) إجمالي		السويد (الإجمالي والعائلي س) ١٩٦٥		ألمانيا الغربية (الإجمالي والعائلي س)		السنة
ICT a	\$	ICT a	L	Index	CT	Index	DM	
100				100	7091	100	790	1960
						110	770,000	1961
						120	773	1962
				104	7287			1963
297,40	121,0	100	89			142	810	1964
						103	742	1965
241,0	297,73	120	73,4			140	874	1966
		122,0	78,9		7049			1967
102,0	222,7	121	82,9			160	878	1968
		148	94,2				878	1969
		102,0	102,9				878	1970
178	282	103	110,2	140	7177			1971

Sources : (Federal Republic of Germany) : IIEP estimation on the basis of data given by G. Pöhl, in Die Kaufkraft der Bildungsausgaben. Ein Beitrag zur Analyse der öffentlichen Ausgaben für Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, 1950 bis 1962, Olten Freiburg im Breisgau, Walter-Verlag, 1966; (Sweden) : OECD, Educational Policy and planning, Sweden, op. cit.; (United Kingdom) : IIEP estimation on the basis of data contained in Statistics of Education, op. cit., 1965, pt. I, tables 40, 26; and United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, op. cit., May 1967; (United States) : Digest of Educational Statistics, op. cit., 1965.

a ICT = Index at constant price by IIEP. The deflator is the G.D.P. price index in United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, (May 1967).

الملحق (١٧)

سيلان : الانفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتعليم الواحد (وفقا للأسعار الجارية)

السنة	الابتدائي + الثانوي (المدارس الحكومية)		التعليم الجامعي	
	بالروبية	الدليل	بالروبية	الدليل
١٩٥٢	٧٦,٢	١٠٠	١٩٣٧	١٠٠
١٩٥٦	٨٢,٢	١١٣	٢٦٨٠	١٣٩
١٩٦٠	١١١,٧	١٤٦,٥	٢٥٣٨	١٣١
١٩٦٢	١٢٦,٥	١٦٦	٢٠٧٥	١٠٧
١٩٦٤	١٣١,٧	١٧٢,٥	١٨٠٨	٩٣,٥

Source : Unesco, Financing and cost of Education in Ceylon. A Preliminary Analysis of Educational Cost and Finance in Ceylon, 1952-1964, prepared by J. Allen, et al, Paris, 1967 (SCH/Wa/14).

الهند : الانفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتعليم (وفقا للأسعار الجارية)

السنة	الابتدائي		الابتدائي الراق		الثانوي	
	بالروبية	الدليل	روبية	الدليل	بالروبية	الدليل
١٩٥٠	١٩,٥	١٠٠	٣٧,١	١٠٠	٧٢,٩	١٠٠
١٩٥٢	٢٢,٦	١١٣,٥	٤١,٧	١١٣,٥	٧٦,٩	١٠٥,٥
١٩٥٣	٢٢,٢	١١٣,٥	٤٣,٣	١١٧	٧٩,٥	١٠٩,٥
١٩٥٤	٢٢,٩	١١٥	٤٤,٢	١١٩	٧٩,٣	١٠٩,٥
١٩٥٦	٢٤,٤	١٢٥	٣٩	١٥٠,٥	٨٠,٢	١١٠
١٩٥٧	٢٦,٩	١٣٥	٤١	١١٠	٨٣,٦	١١٥
١٩٥٩	٢٦,٩	١٣٥	٣٩,٦	١٠٧	٨٨,٦	١٢٢
١٩٦٠	٢٧,٦	١٣٩	٤٠,٥	١٩٠,٥	٩١,٧	١٢٦
١٩٦٥	٣٠	١٥٠	٤٥	١٢١,٢	١٠٧,٠	١٤٦,٥

Source : India, Report of the Education Commission (164-66), op. cit.

تابع ملحق (١٧)
أمريكا اللاتينية : الاتفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتعليم الواحد
(ومتسا للأسماء الثابتة) ١٩٦٠ = ١٠٠

الدولة	١٩٥٩	١٩٦٠	١٩٦١	١٩٦٢	١٩٦٣	١٩٦٤	١٩٦٥
التعليم الابتدائي							
الأرجنتين	١٠٢,٥	١٠٠	١٢٤	١٤٥	١٢٢	١٢٩	١٣٥
كولومبيا	—	١٠٠	١٠٩	١٣٦,٥	١١٥,٥	١٧١,٥	—
كوستاريكا	—	١٠٠	١٠١,٥	٩٨,٥	٩٣	٩٣	٩٨
سلفادور	—	١٠٠	١١٣	١١٨,٥	١٢٣	١٣٣	—
التعليم الثانوي							
الأرجنتين	١٠٧,٥	١٠٠	١١٩	١٥٢,٥	١٢٧	١٣٣,٥	—
كولومبيا	—	١٠٠	٩١	٩٤,٥	٨٥,٥	٩٥	—
كوستاريكا	—	١٠٠	١١٠,٥	٩٧	٩٤,٥	٩٢	١٠٠,٥
التعليم العالي							
البرازيل	١١٩	١٠٠	١٠٧	٩٦,٥	٩٠	—	—
كولومبيا	—	١٠٠	٩٧	١٠٨,٥	٩٨,٥	١٠٤	—
شيل (١٩٦١=١٠٠)	—	—	١٠٠	٩٥	٧٧,٥	٧٢,٥	٨٥
بيرو (١٩٦٣=١٠٠)	—	—	—	—	١٠٥	١٠٥	١١٦,٥

Source : A. Page, L'Analyse des coûts unitaires et la politique de l'éducation en Amérique Latine, Report of the Regional Technical Assistance Seminar on Investment in Education in Latin America, Santiago de Chile, 5-13 December 1966 (Paris : Unesco, 27 October 1966).

تابع ملحق (١٧)

نيجيريا : الاتفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتعليم في التعليم الابتدائي وفقاً
للأسعار الجارية

(حسب المناطق في نيجيريا)

الجنوب		الغربية		الشرقية		الشمالية		السنة
الدليل	بالجنبة	الدليل	بالجنبة	الدليل	بالجنبة	الدليل	بالجنبة	
—	—	١٠٠	٣,٧٠	١٠٠	٣,٣٦	١٠٩	٤,٤٦	١٩٥٢
١٠٠	٥,٨٠	—	—	—	—	—	—	١٩٥٥
١٧٠	٩,٨٦	١٥٤,٨	٥,٧٣	١٤٦,٧	٤,٩٣	١٦٦	٧,٤٢	١٩٦٢

Source : A. Callaway, A. Mueson, Financing of Education in Nigeria, African Research Monograph, No. 15 (Paris : Unesco, HEP, 1968).

السنغال : الاتفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتعليم في التعليم الحكومي وفقاً
للأسعار الجارية

١٩٦٤			١٩٦١			المرحلة
الدليل	بالفرنك	CFA	الدليل	بالفرنك	CFA	
٩٦,٨	١٧٦٣٨		١٠٠	١٨٢١٦		الابتدائي
١٠٠,٦	٢١٥٠٦٥		١٠٠	٢١٣٧١٨		الثانوي
١١٨,٨	٣ / ١٠٠٢		١٠٠	٢٥٩٢٢٤		الذي
٩١,٥	٠,٠٠١٣		١٠٠	٨٩١٧٢٦		أعمال

Source : Guillaumont, Garhe, Verdun, op. cit.

الملحق رقم (١٨) اتجاه اجمالي الاتفاق للتربوي (في جميع المراحل)
في الدول الصناعية (مقدره بالملايين من وحدات العملات المحلية)

السنة	ألمانيا		فرنسا		إيطاليا		هولندا	
	الدليل	الشان الخصوي	الدليل	الفرنك الفرنسي	آلاف الليرات	الدليل	الجلدر	الدليل
١٩٥٥	٢٨٦٢,٨	١٠٠	٤٧٦٠	١٠٠	٤٣٥,٥	١٠٠	١٠٨٠	١٠٠
١٩٦٠	٤٦٤٥,١	١٦٢	٩٨٣٠	٢٠٦	٧٧١,٩	١٧٧,٢	٢٠٠٠	١٩٥
١٩٦١	—	—	—	—	٨٥٤,٧	١٩٦,٣	—	—
١٩٦٣	٥٧٦٩,٥	٢٠٢	—	—	—	—	—	—
١٩٦٤	—	—	—	—	—	—	—	—
١٩٦٥	—	—	٢٠١٦٠	٤٢٥	—	—	٣٧٨٠	٣٥٠
١٩٧٠	١٠٨١,٨	٣٧٨	٣٣٦٠٠	٧٠٥	—	—	٥٠٦٥	٤٧٠
١٩٧٤	—	—	—	—	—	—	—	—
١٩٧٥	١٤٨٦,٢	٥١٩	—	—	—	—	٧٠٠٠	٦٥٠

السنة	السويد		المملكة المتحدة		الولايات المتحدة الأمريكية		الاتحاد السوفيتي	
	الكراون	الدليل	الجنيه الاسترليني	الدليل	آلاف الدولارات	الدليل	الروبية القديمة	الدليل
١٩٥٥	١٩٨٤	١٠٠	٦٢١,٨	١٠٠	١٦,٨	١٠٠	٦٢٦,٠٠	١٠٠
١٩٦٠	—	—	١٠٤٤,١	١٦٦	٢٦,٨	١٦٠	٨٤٤,٠٠	١٣٥
١٩٦١	٣٢٠٤	١٦١,٤	—	—	—	—	—	—
١٩٦٣	٤١٦٢	٢٠٩,٨	—	—	—	—	—	—
١٩٦٤	—	—	١٦١٠,٣	٣٥٧	—	—	١١٧٣,٠٠	١٨٨
١٩٦٥	—	—	—	—	٣٩,٠	٢٣٢	—	—
١٩٧٠	—	—	—	—	٥٠,٨	٣٠١	—	—
١٩٧٤	—	—	—	—	٥٧,١	٣٤٠	—	—

تابع ملحق (١٨)
النسبة المئوية للتدفقات التعليمية إلى الانتاج القوي الكلي في الدول الصناعية

السنة	أستراليا	فرنسا	إيطاليا	هولندا	السويد	المملكة المتحدة	الاتحاد السوفيتي	الولايات المتحدة
١٩٥٥	٢,٤	٢,٧٩	٣,١٥	٣,٦	٥,٤١	٣,٢٠	٤,٢	٥٥,٤٧
١٩٦٠	٢,٥٨٨	٢,٣١	٣,٨٥	٤,٧	—	—	—	٤,٩٤
١٩٦١	—	—	٣,٨٨	—	٥,١	٤,١١	—	٥,٣٨
١٩٦٣	٢,٩	—	—	—	٥,٣	—	—	—
١٩٦٤	—	—	—	—	—	٥,٠٣	—	—
١٩٦٥	—	٤,٣٦	—	٥,٧	—	٦,٣	—	—
١٩٧٠	٤,١	٥,٧	—	٦,٣	—	—	—	—
١٩٧٤	—	—	—	—	—	—	٦,٧	—
١٩٧٥	٤,٥	—	—	—	—	—	—	—

* 1955/1956

** Soviet GNP officially published is not quite comparable with GNP estimated according to the norms in the other industrialized countries, it is diminished by about 20%. Figures in this column have been estimated so that percentages could be compared with those for other countries.

النسبة المئوية للتدفقات التعليمية إلى الميزانيات العامة في الدول الصناعية

السنة	بلجيكا	فرنسا	إيطاليا	هولندا	الاتحاد السوفيتي
١٩٥٥	١٠,٨	٩,٦	١١,٩١	—	١٠,٥
١٩٥٦	—	—	—	١١,٣	—
١٩٦٠	١٥,٢	١٢,٤٠	١٣,٨٣	١٦,٥	١٠,٢
١٩٦١	—	—	١٣,٨٥	—	—
١٩٦٣	—	—	—	—	١٠,٧
١٩٦٤	١٧,١	—	—	٢٠,٧	—
١٩٦٥	—	١٦,٩	—	—	—

Sources : For the tables in this appendix : (Austria) : OECD, Educational Planning and Economic Growth in Austria, 1965-1975, op. cit. ; (Belgium, France, Italy, United Kingdom, USSR) : Poignant, L'enseignement dans les pays du Marché Commun, op. cit. ; (France) : Poignant, Education and Economic and Social Planning in France, op. cit. ; (Netherlands) : OECD, Educational Policy and Planning, Netherlands, op. cit. ; (Sweden) : OECD, Educational Policy and Planning, Sweden, op. cit. ; (United Kingdom) : 1964, IIEP estimations ; (U.S.A.) : Past trends from Digest of Educational Statistics, op. cit., (Prospects, IIEP estimation).

(الملحق ١٩)

الجامعات الاتفاق الحكومي على التعليم في هولندا

١٩٧٥ - ١٩٥٠

١٩٧٥	١٩٧٠	١٩٦٥	١٩٦٠	١٩٥٥	١٩٥٠	الفترة
٤٥٥٠	٣٢٠٠	٢٢٨٠	١١٦٠	٦٤٥	٣٥٠	الموظفون
١٠٥٠	٧١٥	٥١٠	٢٥٦	١٧٥	٨٥	المواد
١٠٥٠	٩٠٠	٨٠٠	٤٧٠	١٩٥	٨٠	رأس المال
٣٥٠	٢٥٠	١٩٠	١٠٥	٦٥	٤٠	Indivisible
٧٠٠٠	٥٠٦٥	٣٧٨٠	٢٠٠٠	١٠٨٠	٥٥٥	المجموع
٧,٠	٦,٣	٥,٧	٤,٧	٣,٦	٢,٩	كتيبة من الإنتاج القومي الكلي (بأسعار السوق)

Source : Educational Planning in the Netherlands, op. cit.

* 1950-1965 current prices ; 1970-1975 prices 1965, except for a real salary increase of 3.5 per cent annum.

Note : The foregoing assessment of government expenditure on education must definitely be regarded as a minimum estimate. Measures likely to be taken, such as raising the school-leaving age, further lowering the ratio of pupils to teachers, increasing financial aids to students, the implementation of the new law on primary education, etc.. may as calculations indicate, cause government expenditures on education to increase to 8 per cent/10 per cent of ONP in 1975.

ملحق (٢٠)

الاحتمالات المستقبلية للاتفاق التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية :
١ - اتجاهات القيد في المدارس والمعاهد واتجاهات الاتفاق الكلي
على التعليم .

إجمالي الالتحاق (بلايين الدولارات أمام (١٩٦٢/٦١)	إجمالي القيد (بالآلاف)	السنة
١٥,٩	٣٤٥٣٦	٥٤ - ١٩٥٣
٢١,٥	٣٩٥٤٧	٥٧ - ١٩٥٦
٢٦,٨	٥٤٧٦٤	٦١ - ١٩٦٠
٣٢,٨	٥٢٥٧٥	٦٥ - ١٩٦٤
٣٥,٦	٥٣٨٧٥	٦٦ - ١٩٦٥
٤٥,٩	٥٧٢٩٧	٦٩ - ١٩٦٨
٤٣,٩	٥٨٣٧٤	٧٠ - ١٩٦٩
٤٥,٨	٦٠١٧٦	٧٢ - ١٩٧١
٤٩,٥	٦١٩٥١	٧٤ - ١٩٧٣

Source : Kenneth Simon and Mario Fulham of the U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

٢ - تقدر الإحصائيات التربوية القيمة الكلية للاتفاق التعليمي في عام
١٩٦٥/٦٤ وفقا للقيمة الجارية بمقدار ٣٩ بليوناً من الدولارات .

(The Digest of Educational Statistics, 1965 edition).

وتساعد هذه البيانات على تقدير أهمية الجهود المالية الموجهة للتعليم
إلى عام ١٩٧٤/٧٣ كما يستدل عليها بالقيم المطلقة وبالنسب المئوية من
الانتاج القومي الكلي GNP

الافتراضات :

- ١ - افتراض بأن الاتجاه للانفاق التعليمي من العام ١٩٦٥/٦٤ الى ١٩٧٤/٧٣ هو نفس الاتجاه المعطى في الاحتمالات المستقبلية للاحصائيات التعليمية حتى عام ١٩٧٣/١٩٧٤ وفقا للأسعار الجارية . وهكذا يكون الدليل هو ١٤٦٥ (٤٩٥ الى ٣٣٨) للفترة من ١٩٦٤ الى ١٩٧٣/٧٣ .
- ٢ - افتراض بأن متوسط المعدل السنوى للزيادة في الانتاج القومى الكلى لهذه الفترة هو نفس المعدل للفترة ١٩٥٠ - ١٩٦٥ وفقا للأسعار الثابتة . وتشير احصائيات الامم المتحدة الى دلائل Indices الانتاج القومى الكلى كالتالى :

$$١٥٥ = ١٩٥٠/٦٢$$

$$١٠٥ = ١٩٦٣/٦٤$$

$$١٠٦ = ١٩٦٤/٦٥$$

وهكذا يكون الدليل بالنسبة للفترة كلها (١٥ سنة) هو ١٧٢٥ (١٠٥ × ١٠٥ × ١٠٦) ، أو ٣٦٪ سنويا وهو يعطى دليلا قدره ١٣٨ للفترة من ١٩٦٤/٦٥ الى ١٩٧٣/٧٤ .

تقديرات :

- ١ - قدرت قيمة الانفاق على التعليم في عام ١٩٦٥/٦٤ بمقدار ٣٩ بليون دولار . وهكذا يكون الانفاق على التعليم فى عام ٧٣/٧٤ هو : $١٤٦٥ \times ٣٩ = ٥٧١٥٥$ بليون دولار (حسب اسعار ١٩٦٥/٦٤)
 - ٢ - النسبة المئوية من الانتاج القومى الكلى المخصصة للتعليم في عام ١٩٦٥/٦٤ قيمتها ٣٦ ، وفى عام ١٩٧٣ سوف تصبح ٦٧ وفقا لأسعار ١٩٦٥/٦٤ الثابتة .
- $$١٣٨ \div ١٤٨٥ = ٩٧ \text{ .}$$

* Comment :

In fact, since the price index of the education sector can be expected to increase more quickly than the general price index, the percentage of GNP devoted to education will probably be higher than 6-7 per cent in 1973/74. However, if we compare the evolution with the trend of last ten years, there is, in fact, some «flattering» in the curve of expenditures in education as a percentage of GNP. The essential reason is that whereas the total enrollment increased at an annual rate of 3.6 per cent from 1949-50 to 1964-65, it is expected to increase only at a rate of 1.8 per cent per annum from 1964-65 to 1973-75.

ملحق (٢١)
مقارنة بين معدلات النمو الاقتصادي لمعد مختلف من الدول النامية والمتقدمة

النمو		الدولة
معدل النمو السنوي ١٩٦٠ - ٦٥ (نسبة مئوية)	خلال الفترة ١٩٦٠ - ٦٥ (١٠٠ = ١٩٦٠)	
		دول نامية
٣,٣٥	١١٨	(a) الأرجنتين
٥	١٢٧,٥	(a) بوليفيا
٣,١٥	١١٦,٥	(a) سيلان
٤,٢٥	١٢٣	(a) شيلي
٥,٧٥	١٣٢,٤	(a) قبرص
٣	١١٦	(a) غانا
٢,٠٠٧	١١٤	(b) الهند
٥,٧٥	١٣٢,٥	(a) إيران
٣,٠٥	١١٨,٥	(c) المغرب
٣	١١٦	(d) نيجيريا
		دول متقدمة
٤,١٥	١٢٢,٣	(a) النمسا
٦,٦	١٣٨	(b) بلجيكا
٢	١١٠,١	(b) تشيكوسلوفاكيا
٤,٨٥	١٢٧	(a) الدنمارك
٥,١٥	١٢٨,٢	(a) فرنسا
٤,٨	١٢٦,٧	(a) جمهورية ألمانيا الديمقراطية
٥,١٥	١٢٨,٤	(a) إيطاليا
٦,٠٥	١٣٧,٥	(b) الاتحاد السوفيتي
٢,٢٥	١١٧,٣	(a) المملكة المتحدة
٤,٠٧٠	١٢٥,٨	(a) الولايات المتحدة الأمريكية

Source : United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, op. cit. (May 1967),
Table 63.

- a) Growth domestic product at constant market prices.
b) Net material product at market prices.
c) Gross domestic production.
d) Gross domestic product at factor cost.

المحق ٢٢

مشكلة السكان : حالة تنزانيا (تطوير التعليم الابتدائي) :

يرامى فى هذه الحالة مضامين البديلين الاتيين بالنسبة للقيـد
وللتكاليف الدورية ١ (المحافظة على نسبة قيد ثابتة ب) المحافظة على
مسافة مطلقة ثابتة لعدم الاستيعاب الكلى لن هم فى سن المدرسة
. nonschooling gap

افتراضات :

١ - افترض ان نمو السكان للأفراد سن ٦ - ١٢ هو ٣٪ وليس
٢.٧٥٪ كما تنص عليه احصائيات السكان ، لان الخطة الخمسية الثانية
(فى جدول ٢) تفرض زيادة كلية للسكان بمعدل ٢.٨٪ .

٢ - تحدث الزيادة فى اجور المعلمين بالتعليم الابتدائي بنفس معدل
الزيادة فى GDP بالنسبة للفرد الواحد ، وينشأ عن ذلك ان تبقى تكاليف
nonteacher ثابتة ، وبالتالي تزداد فى اضطراد التكلفة الكلية للوحدة .

٣ - استخدم GDP المتكرر فى اى لحظة بدلا من GNP فى قياس
تكاليف التعليم .

يلاحظ من النتائج التى يتضمنها الجدول الاى ما ياتى :

(١) لكى نحافظ ببساطة على نسبة قيد ٤٣٪ يكلف ذلك حوالى
GDP من ٢.٤٨٪

(ب) لكى نحافظ على مسافة عدم الاستيعاب لن هم فى سن هذا
التعليم على أساس رقم عام ١٩٦٦ ، فان هذا معنى زيادة فى النسب المئوية
من GDP من ٢.٤٨٪ الى ٣.٤٩٪ كما معنى ايضا زيادة التكاليف الدورية
الى اربعة اضعاف قيمتها .

الملحق رقم (٢٣)

مقارنة بين العمر الوسيطى للسكان في الدول النامية والدول المتقدمة
(عمر السكان في الدول النامية أسفر . ويضع ذلك عبئا أكبر على
الأفراد الكبار العاملين في دعم وتحويل التعليم) ..

الدولة	السنة	العمر الوسيطى لجميع السكان	نسبة الأفراد في سن المدرسة إلى جميع أفراد السكان
جمهورية الصين الشعبية	١٩٦٣	١٧ و ٤	٥٦
فرنسا	١٩٦٢	٣٢ و ٩	٢٨ و ٧
ألمانيا الفدرالية	١٩٦١	٣٤	٢١ و ٤
غانا	١٩٦٠	١٨ و ٣	٤٨ و ٣
الهند	١٩٦١	٢٠ و ٤	٤٦ و ٥
المغرب	١٩٦٠	١٩ و ٥	٤٩ و ٤
نيكاراجوا	١٩٦٣	١٥ و ٨	٦١ و ٧
النيجر	١٩٦٢	١٨	٥٤ و ٤
السويد	١٩٦٠	٣٦ و ٥	٢٣ و ١

Source : Prepared from data in United Nations, Demographic Yearbook,
op. cit. (1964), Table 5, population by age and sex, p. 130.

الملحق رقم (٢٤)

الافتاق الكلى الحكومى على التعليم في الدول النامية

الدولة	المجموع	القيمة	الدليل	الدولة	المجموع	القيمة	الدليل
بوليفيا	١٩٦٠	٧٦ و ٥	١٠٠	السنغال	١٩٦١	٧١٤٣	١٠٠
(بالليون)	١٩٦٤	١٨٢ و ٠	٢٣٨	(بالليون فرنك)	١٩٦٤	١٠٦٥٨	١٤٩
بوليفيا فوس	١٩٥٥	١٨٩٧	١٠٠	تنزانيا	١٩٥٦	٤ و ٧١	١٠٠
الهند	١٩٦٥	٦٠٠٠	٣١٦ و ٢	(بالليون جنيه)	١٩٦٣	٨ و ١٣	١٧٣
ليبيا	١٩٦٠	٣٣٢٢	١٠٠	تونس	١٩٥٩	٩١١٢	١٠٠
(بالليون جنيه)	١٩٦٣	٧٧٩٧	٢٣٤	(بالليون دينار)	١٩٦٤	٢٥٠١٢	٢٧٥
لوكسمبورج	١٩٦٠	٢٦٥٠	١٠٠	فنزويلا	١٩٦٠	٧٩٥٠٠٠	١٠٠
(بالليون بزرسم)	١٩٦٤	٦٣٦٠	٢٤٠	(بالآلاف آجوليفار)	١٩٦٤	١٧٣٠٠٠٠	٢١٨
الباكستان	١٩٥٧	٢٦٨	١٠٠				
(بالليون روبية)	١٩٦٣	٩١٠	٣٣٩ و ٦				

تابع الملحق رقم (٢٤)
اتجاهات الإنفاق الحكومي على التعليم في الدول النامية
(النسب المئوية من الميزانية العامة)

الدولة	السنة	النسبة المئوية	الدولة	السنة	النسبة المئوية
الأرجنتين	١٩٦١	٩.٧	باكستان	١٩٦١	٦.٥
	١٩٦٥	١١.٤		١٩٦٤	١٠.٦
هونغ كونغ	١٩٦١	١٩.٣	السعال	١٩٦١	١٣.٥
	١٩٦٥	٢٤.٨		١٩٦٤	١٣.٧
المكسيك	١٩٦١	١٥.٧	تنزانيا	١٩٥٦	١٤.٧
	١٩٦٥	٢٤.١		١٩٦٥	١٥.٦
المغرب	١٩٥٦	١٣.٣			
	١٩٦٥	١٧.٣			

اتجاهات الإنفاق الحكومي على التعليم في الدول النامية
(النسب المئوية من الناتج القومي)

الدولة	السنة	النسبة المئوية	الدولة	السنة	النسبة المئوية
كولومبيا (أ)	١٩٦٥	٢.٤	السندل (ج)	١٩٦١	٤.٦
	١٩٦٤	٣.١		١٩٦٤	٦.٤
الهند (ب)	١٩٥٥	١.٧	تونس (ج)	١٩٥٩	٣.٥
	١٩٦٥	٢.٩		١٩٦٤	٦.٧
ساحل العاج (ج)	١٩٦٥	٣.٩	فنزويلا (أ)	١٩٦٥	٣.١
	١٩٦٤	٤.٥		١٩٦٤	٤.٨
الليكنيك (أ)	١٩٦١	١.٧			
	١٩٦٤	٢.٨			

(أ) النسبة المئوية من الناتج القومي الكلي GDP
(ب) النسبة المئوية من الدخل القومي
(ج) النسبة المئوية من الناتج المحلي الكلي GDP

Source : (All Countries) : Statistical Yearbook, 1965, op. cit. ; United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, op. cit. (May 1967) ; India : Educational Expenditure in India (New Delhi : National Council of Educational Research and Training, (1965) ; estimates given in Report of the Education Commission (1964/1966) .., op. cit. ; Ivory Coast : Hallak, Poignant, op. cit., annex A, p. 39, Table XVI ; (Latin America) : Unesco, «The Financing of Education in Latin America,» Report of the Regional Technical Assistance Seminar on Investment in Latin America, Santiago de Chile, 5-13 December 1966 (Paris, Unesco) (SS/Ed. IV, V. 3) ; (Pakistan) : International Bureau of Education, Unesco, International Yearbook of Education, Report on educational development in 1963-64, presented at the 27th International Conference on Education, Geneva/Paris, 1964, Vol. XXVI ; (Senegal) : Guillaumot, Garbe, and Verdun, op. cit., annex A, pp. 42, 43, Tables XIX and XXI ; (Tanzania) : J.B. Knight, the Costing and Financing of Educational Development in Tanzania, African research monographs, No. 4 (Paris : Unesco/ILIEP, 1966) pp. 19, 21, Tables 5, 7,

ملحق رقم (٢٥)
الاحتمالات المستقبلية لتقيد والمتطلبات المالية حتى عام ١٩٧٠
لأهداف اليونسكو للتربية في مناطق النول النامية

المنطقة	١٩٦٥	معدل المشاركة %	١٩٧٠	معدل المشاركة %	معدل الزيادة السنوية %
أفريقيا :					
التقيد بالألاف					
مرحلة أولى	١٥٢٧٩	٥١	٢٠٣٧١	٧١	٥٠٩٣
" ثانية	١٨٣٣,٥	٩	٣٣٩٠	١٥	١٣,٠٨
" ثالثة	٤٦	٠,٣٥	٨٠	٠,٥٥	١١,٧١
الاتفاق الكلي على التمويل	١١٣٩		١٧٠١		٨,٣٥
الاتفاق القوى الكلي	١٩٦٩٤		٢٤٤١٣		٤,٣٩
النسبة المئوية	٥,٧٨		٦,٩٦		
أمريكا اللاتينية					
التقيد بالألاف					
مرحلة أولى	٣٤٧٢١	٩١	٤٣٤٣٨	١٠٠	٤,٥٨
" ثانية	٦٢٣٠	٢٢	١١٤٥٧	٣٤	١٢,٩٦
" ثالثة	٦٦٥	٣,٤	٩٠٥	٤,٥	٦,٣٥
الاتفاق الكلي على التمويل	٣٧١٩		٤٩٣٧		٩,٠٠
الاتفاق القوى الكلي	٧١٣٠		٩٠٧٨٢		٥,٠٠
النسبة المئوية	٤,٥٢		٥,٤٣		
آسيا :					
التقيد بالألاف					
مرحلة أولى	١١٠٣٦٨	٦٣	١٤٨٧١٦	٧٤	٦,١٥
" ثانية	١٤٥٤٥	١٥	٢٣٠٦٤	١٩	٩,٦٦
" ثالثة	٢٢٠٨	٣,٤	٣٣٢٠	٤,٥	٧,٨٨
الاتفاق الكلي على التمويل	٣٢٦١		٤٨٠٣		٨,٠٥
الاتفاق القوى الكلي	٨٨٣١٩		١١٢٧١٩		٥,٠٠
النسبة المئوية	٣,٦٩		٤,٢٦		

Source : Unesco's contribution to the promotion of the aims and objectives...
op. cit., pp. 35-37.

الملحق رقم (٢٦)

التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الأولى في بعض دول أفريقية وآسيا وأمريكا اللاتينية

١٩٦٠ = ١٠٠

أمريكا اللاتينية				آسيا				إفريقية			
فنزويلا	بيرو	باراجواي	جواتيمالا	فيتنام	كوريا	الهند	أفغانستان	أوغندا	السندال	النيجر	مدغشقر
—	٦٦	—	—	—	٧٢	٦٥	٦٤	—	—	—	—
—	٧٢	—	—	٥١	—	—	—	٥٩	—	—	—
٧٠	٧٩	—	—	٦٠	—	—	—	٦٨	٤٨	٥٤	—
٧٥	٨٦	—	—	٧١	—	—	—	٨٣	٧٣	٦٧	٩٥
٨٥	٩٤	—	٩٣	٨٦	—	—	—	٩٦	٨٦	٨٥	٩٨
١٠٠	١٠٠	—	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠
١١٢	١٠٦	١٠٠	١١٩	١١٣	٩٦	—	١١٧	١١٣	١٢١	١٤٥	١٢٦
١٢٧	—	١٠٧	١٣٣	١٢٧	١٠٦	—	١٢٤	١١٩	١١٣	٩٦	١٣٧
١٤٣	—	١١٣	١٤٥	١٣٨	—	—	—	١٤٠	١٥٤	١٥٤	١٤٦
١٦٥	—	١٢٣	—	—	—	—	—	١٥١	—	٢١٦	—
—	—	١٣٨	—	—	—	١٦٦	—	—	—	—	—

Source : Africa : Madagascar, Niger, Senegal (Graduates) : IEDES, Les rendements de l'enseignement..., op. cit., II, pp. 56, 86, Uganda (enrollment in Class VI) : Ministry of Education, Education Statistics, 1965, op. cit., Table G6, (Asia) : Afghanistan and Korea (Graduates) : Ministry of Education, Japan, Education in Asia, op. cit., p. 77 ; India (enrollment in Class VII) Ministry of Education, Report of the Education Commission (1964-66), op. cit., p. 155, Vietnam (enrollment in Class VI) : Unesco, Projections à long terme de l'éducation en République du Vietnam (Bangkok : Unesco, 1965), p. 119 ; (Latin America) : Guatemala (Graduates) : unpublished data ; Paraguay (enrollment in Class VI) : unpublished data ; Peru (enrollment in Class VI) : Ministerio de Educación Pública, Estadística educativa, 1957-1961, Lima, p. 14 ; Venezuela (enrollment in Class VI) : Oficina Central de Coordinación y Planificación, la educación venezolana en cifras (Caracas, 1965), I, p. 13.

تابع الملحق رقم (٢٦)

الطالبة المتخرجون في المدرسة الثانوية العامة أو طلبة السنة النهائية في المدرسة الثانوية العامة
في بعض الدول (١٩٦٠ - ١٠٠) (١)

١٩٦٥	١٩٥٥	المنطقة الدولة	١٩٦٥	١٩٥٥	المنطقة - الدولة
		آسيا :			أفريقيا :
(ب) ١٢٢	٦٦	جمهورية الصين الشعبية	٢٤٨	٣٣	شرق الكاميرون
(ج) ١١٧	٨١	جمهورية كوريا	٢١٧	٣٨	ساحل العاج
(ب) ٢٥٠	(أ) ٩٦	لاوس	٢٧٣	٣١	مفمشقر
١٠٠	٤٣	نيبال	٢٠٣	٤٢	أوغندا
		الدول الصناعية			أمريكا اللاتينية
١٩٦٥	١-١٩٥٠	السنة	(أ) ١٥٣	(د) ٧٥	كولومبيا
١١٣	٦٩	بليجيكا (ز)	١٤٥	-	باراجواي (و)
١٤١	٥٤	فرنسا (ز)	(ح) ١٥٥	٥٣	بيرو
١٥٥	٥١	ألمانيا الفيدرالية (ز)	(ح) ١٤٤	٣٥	فنزويلا
١٤١	٦٨	هولندا (ز)			

(١) في حالة عدم توفر بيانات عن أعداد المتخرجين ، استخدمت البيانات الآتية على الطلبة للقيدين في السنة النهائية .

١٩٦٣ (أ)

١٩٦١ (ب)

١٩٦٣ - ١٩٦١ : دليل (و)

١٩٦٢ (ج)

١٩٦١ - ١٠٠ : دليل (ز)

١٩٥٧ (د)

١٩٦٤ (ح)

Source : (Africa) East Cameroon, Ivory Coast, Madagascar : France, Ministère de la coopération statistiques scolaires des états francophones, Direction de la coopération économique et financière (unpublished paper); Uganda : Ministry of Education, Education Statistics, 1965, op. cit.; (Asia) China, Korea, Laos Nepal : Japan Ministry of Education, Education in Asia, op. cit., Table 43 (2), p. 77; (Latin America) Colombia : Ministerio de Education Nacional, Mision de planeamiento de la Education, Unesco/AID/BIRF, Estadísticas (Bogotá, 1965); Paraguay : Unpublished data; Peru : Instituto Nacional de Planificación OECD, Desarrollo económico y social, recursos humanos y education (Lima, 1966); Venezuela : Oficina Central de Coordinación y Planificación, La educación Venezolana en cifras, op. cit.; (Industrialized Countries) Belgium, France, Federal Republic of Germany, Netherlands : Poignant, l'Enseignement dans les pays du Marché Commun, op. cit.

تبيع الملحق (٢٦)

خريجي التعليم العالي في بعض الدول
(١٩٥٧ = ١٠٠)

١٩٦٣	١٩٦٠	الدولة	١٩٦٣	١٩٦٠	الدولة
		جمهورية الصين	٢٩١	١٦٥	غانا
٢٥٥	١٧٨	الشعبية	٣٠٢	١٧١	ميراليون
٢٣١	١٥٢	العراق	١٣٢	١٢٨ (ب)	تونس (أ)
(ج) ٢٧٠	١٩١,٥	الباكستان			جمهورية مصر
٣٠٤	١٩١	جمهورية فيتنام	١٨٦	١١٤	المريية
١٣٨	١٢٤,٥	الدانمارك	١٦٩	١٢٠,٥	الارجنتين
١١٨,٥	٨٥,٥	رومانيا	١٢٣,٥	١١٧,٥	البرازيل
١٢٥	١٠٣,٥	اليابان	—	—	شيل
		الولايات المتحدة	(د) ٢٤٢	١١٣,٥	جواتيمالا
١٤٠,٥	١١١,١	الامريكية (هـ)			

١٩٦٤ (د)

(أ) دليل ١٩٦١ - ١٠٠

(هـ) (تفضل أيضا بورتوريكو)

١٩٦٢ (ب)

١٩٦٢ (ج)

Source : Unesco, Statistical Yearbook, 1965, op. cit., pp. 326-38.

(٧٧) الملحق رقم

الولايات المتحدة الأمريكية : معدل الاستبقاء من الصف الخامس حتى دخول الكليات العالية

السنة التي نقل فيها الطلاب من الصف الخامس	الاستبقاء لكل ١٠٠٠ تلميذ نقل إلى الصف الخامس					الدرجة الثانوية	الدرجة الثانوية المتوسطة	المتحسون لأول مرة بالتعليم العالي
	٥	٦	٨	١٠	١٢			
١٩٢٤ - ٢٥	١٠٠٠	٩١١	٧٤١	٤٧٠	٣٤٤	٣٠٢	١٩٣٢	١١٨
١٩٣٤ - ٣٥	١٠٠٠	٩٥٣	٨٤٢	٧١١	٥١٢	٤٦٧	١٩٤٢	١٢٩
١٩٤٤ - ٤٥	١٠٠٠	٩٥٢	٨٥٨	٧٤٨	٥٤٩	٥٢٢	١٩٥٢	٢٣٤
١٩٥٤ - ٥٥	١٠٠٠	٩٨٠	٩٤٨	٨٥٥	٦٨٤	٦٤٢	١٩٦٢	٣٤٣
١٩٥٦ - ٥٧	١٠٠٠	٩٨٥	٩٤٨	٨٧١	٧٢٤	٦٦٧	١٩٦٤	٣٥٧
١٩٥٧ - ٥٨	١٠٠٠	٩٩٤	٩٥٤	٨٧٨	٧٥٨	٧١٠	١٩٦٥	٣٧٨

Source : United States, Digest of Educational Statistics, op. cit., 1966, p. 7.

الولايات المتحدة الأمريكية : النسبة المئوية لعدد المتخرجين في المدرسة الثانوية

بالنسبة إلى أفراد السكان من ١٧ سنة

السنة	النسبة المئوية	السنة	النسبة المئوية	السنة	النسبة المئوية
١٨٧٠	٢	١٩١٠	٨,٨	١٩٥٠	٥٩
١٨٨٠	٢,٥	١٩٢٠	١٦,٨	١٩٦٠	٦٥,١
١٨٩٠	٣,٥	١٩٣٠	٢٩	١٩٦٥	٧٢
١٩٠٠	٦,٤	١٩٤٠	٥٠,٨		

Source : United States, Digest of Educational Statistics, op. cit., 1966, p. 50.

الملحق رقم (٢٨)
الفلبين : حالة العمل بين خريجي المدرسة الثانوية
(حسب فئات العمر)

لا يعملون		يعملون (في المائة)		المدة الكلى		فئات العمر
لا يعملون عن عمل	يعملون عن عمل	بعض الوقت	(كلى) الوقت	في المائة	بالآلاف	
٥٥,٧	٢٩,٥	٩,١	٥,٧	١٠٠	٢٢٤	١٥ - ١٩
٢٩,٢	٣٦,٥	١٢,٣	٢٧,٠	١٠٠	٢٣٥	٢٠ - ٢٤
١٥,٩	٢٨,٥	٢٢,٧	٣٣,٠	١٠٠	١٣١	٢٥ - ٢٩
١٦,١	١٨,٣	١٥,٠	٥٠,٦	١٠٠	٧٧	٣٠ - ٣٤
٩,١	١٨,٢	٢٤,٢	٤٨,٥	١٠٠	١٤	أكبر من ٣٥
٢٣,٥	٣٠,٢	١٣,٨	٧٢,٥	١٠٠	٦٨١	جميع الفئات

Source : Philippines, Office of Manpower Services, Summary Report on Inquiry into Employment and Unemployment among those with High School or Higher Education (Manila : Dept. of Labor Office, May 1961), Table 31, p. 37.

الملحق رقم (٢٩)

المند : توزيع المتقدمين من طلاب التعليم لمدالى الحصول عل وظائف عن طريق التبادل

Live registers of employment exchanges

(١٩٦٢ - ١٩٤٦)

السنة	في بداية المرحلة	في السنوات المتوسطة	المنفعة	تجريبي الطب	آخرون
١٩٥٦	١٨٦٩٧٨	٣٠٦٤٠	٤٨١	٢١٣	٢٦٠٨٠
١٩٥٧	٢٣٦٥٠٩	٣٨٧٦٢	٥١١	١٧١	٣١٦١٥
١٩٥٨	٢٨٣٢٦٨	٤٤٥٧٥	٥١٨	١٨٦	٣٥٨٤٥
١٩٥٩	٣٤٤٣٢٩	٤٩١٤١	٥٩٨	١٤٣	٣٨٩٠٠
١٩٦٠	٣٩٩٨٨٠	٦٠٧٥٦	١١٩٠	٢٦٢	٤٥١٣٢
١٩٦١	٤٦٣٦٣٣	٧٠٨١١	١٢٥٥	٢٦٥	٥٤٢٦٦
١٩٦٢	٥٥٣٦١٨	٩٠٩٥٤	١٦٧٦	٣١٠	٦١٧٩٨

Source : Institute of Applied Manpower Research, Fact Book on Manpower :
Part I (New Delhi, 1963), Table 3-23, pg 52

الملحق رقم (٣٠)

ساح الحاج : الملحق للمهن والتقنيات المهنية لبيئات من الطلاب

التقنيات المهنية			الطوبج المهني			أنواع المهن
الكل	إناث	ذكور	الكل	إناث	ذكور	
٥٦,٦	٤٨,٥	٥٧,٦	٢٤,٥	٢١,٩	٢٤,٣	التدريس (أ)
٦,٣	٠,٠	٧,١	٢١,٢	٠,٠	٢٣,٨	مجالات علمية تكنولوجية (ب)
٧,١	٣٢,٩	٣,٨	٢٣,٤	٦١,٢	١٨,٦	الطب ، التمريض (ج)
٢,٧	٠,٠	٣,١	١٢,٦	١,٣	١٤,١	الزراعة (د)
١٧,٦	١٤,٤	١٨,١	١٢,٢	١١,٠	١٢,٣	الإدارة (هـ)
٤,٩	٠,٠	٥,٥	٣,١	٠,٠	٣,٥	الجيش ، البرانس (ز)
٤,٥	٤,٢	٤,٨	٣,٥	٣,٨	٣,٤	مهن أخرى متنوعة والذين لم يحددوا عمل الاستفتاء

- (أ) تشمل التدريس من المرحلة الابتدائية الى المرحلة الجامعية ،
كما تشمل أيضا مجموعة صغيرة في مجالات العلوم الاجتماعية .
- (ب) تشمل العلماء الباحثين ، المهندسين ، الفنيين ، والعمال المهرة
في كل المستويات .
- (ج) تشمل الاطباء ، الصيادلة ، الاطباء البيطريين ، الممرضات ،
والعاملين في مجالات الخدمة الاجتماعية .
- (د) تشمل المهندسين الزراعيين ، والفنيين وغيرهم (لا تشمل
المزارعين) .
- (هـ) تشمل جميع الكوادر العامة والخاصة (وتشمل رجال السياسة
والقانون والكتابيين) .
- (و) تشمل أصحاب الرتب وغيرهم .

Source : K. Clignet and F. Foster, The Fortunate Few : A study of Secondary Schools and Students in the Ivory Coast (Evanston, III, Northwestern University Press, 1966), pp. 128-140.

تابع الملحق (٣٠)
غانا : الطموح للمهن والتوقعات المهنية لعيئات من الطلاب

التوقعات المهنية			الطموح للمهن			أنواع المهن
الكل	إناث	ذكور	الكل	إناث	ذكور	
—	—	—	١٦ د ١	١١ د ٢	١٧ د ٣	الطب
—	—	—	٣ د ٧	٣ د ٧	٣ د ٧	القانون
—	—	—	٠ د ١	—	٠ د ١	لوزارة
٠ د ١	—	٠ د ١	٠ د ٨	٠ د ٥	١ د ٠	مهن متخصصة أخرى (أ)
—	—	—	٦ د ٣	٤ د ٣	٦ د ٨	مناصب إدارية عليا (ب)
٠ د ١	—	٠ د ١	٦ د ٦	٣ د ٧	٧ د ٢	أعمال تجارية كثيرة (ج)
—	—	—	١ د ٤	٠ د ٥	١ د ٥	السياسة
١٨ د ٨	٢٠ د ٧	١٨ د ٣	١ د ٥	٣ د ٧	١ د ٠	أعمال كتابية حكومية
٢٣ د ١	٤٠ د ٥	٢١ د ٣	٦ د ٠	١٦ د ٥	٣ د ٦	أعمال كتابية أخرى (هـ)
٦ د ١	١ د ١	٧ د ٤	٢١ د ٧	٣ د ٢	٢٦ د ٢	علمية ، تكنولوجيا (و)
٢ د ٦	١٠ د ١	٠ د ٨	٥ د ٥	١٨ د ١	٢ د ٤	الصيدلة ، التمريض
—	—	—	٢ د ٣	١ د ١	٢ د ١	التدريس بالجامعة
١ د ٣	٠ د ٥	١ د ٤	١٦ د ٤	٢٢ د ٩	١٤ د ٨	التدريس بالثانوي
٣٢ د ١	٢٣ د ٩	٣٤ د ١	٤ د ٧	٦ د ٤	٤ د ٣	التدريس بالابتدائي
٠ د ٣	—	٠ د ٤	٠ د ٦	—	٠ د ٨	التدريس في أماكن أخرى
٣ د ١	—	٤ د ٥	٣ د ٧	—	٤ د ٦	البروليس
٠ د ١	—	٠ د ١	—	—	—	أعمال تجارية صغيرة (ح)
١ د ١	١ د ١	١ د ٠	١ د ٣	٢ د ١	١ د ٠	الزراعة والصيد
٠ د ١	٠ د ٥	—	٠ د ٦	٠ د ٥	٠ د ٦	مهن أخرى متنوعة (ى)
٠ د ٧	١ د ٦	٠ د ٥	٠ د ٧	١ د ٦	٠ د ٥	لا إجابات

Source : Foster, op. cit., pp. 276-281.

- (١) رجال اقتصاد وإحصاء واجتماع .
- (ب) كبار الموظفين المدنيين ، المحافظون والمديرون ، ورؤساء الإدارات والأقسام الحكومية .
- (ج) مديرو البنوك ، مديرو المؤسسات ، المحاسبون .
- (د) جميع الاختبارات التى تخص العمل الكتابى الدال على تفصيل معين للتوظيف في الحكومة .
- (هـ) الأعمال الكتابية في المؤسسات الخاصة .
- (و) الهندسة بتخصصاتها المختلفة ، المساحة ، البحوث الزراعية .
- النشاط البيطري ، مساعدو المسائل ، العمل في المجالات الطبيعية والبيولوجية .
- (ز) التدريس في المعاهد الفنية والمدارس التجارية .
- (ح) أصحاب المحلات الصغيرة وصغار التجار .
- (ى) الممثل المسرحى والكاتب المسرحى وغيرهم .

الملحق ٢١

حاجة الكبار الى مزيد من التعليم :

لقد تم التنبؤ أمس عند افتتاح مؤتمر عالمي من التعليم الجامعي للطلاب الناضجين . عقد في كلية بيركبيك Birkbeck في لندن بازدياد حاد . في عدد الرجال والنساء ممن تتراوح اعمارهم بين الثلاثين والاربعين الذين يحتاجون الى تعليم جامعي . . ولقد اقترح الدكتور ف. س. جيمس الرئيس الفخري لجامعة ماكجيل McGill أن هناك على الأقل أربعة اسباب لها دلالتها ومغزاها في هذا المجال . وأول هذه الاسباب زيادة ادراك ورعى من جانب مدراء الأعمال ورجال الحكومة والقائمين على التدريس بأن الدرجة الجامعية الاولى لم تعد كافية ، وأن الحاجة الى درجة أعلا توشك أن تصبح الحد الأدنى للتأهيل . والسبب الثاني اتجاه متزايد يرى أن ما تم تعلمه في سنوات الدراسة الجامعية سوف يصبح قديما وبالبا عندما يصل الخريج الى منتصف حياته المهنية . ويصدق هذا في الأساس كما قال الدكتور جيمس على انسان لا يعمل مباشرة في البحث والتجديد ، اذ أنه يحتاج الى الجامعة مرة أخرى خلال فترات لا تزيد من عشر سنوات للتعليم فيها من جديد . ولقد لوحظ هذا في الممارسات الطبية وفي التدريس وفي التكنولوجيا الهندسية والعلمية . والسبب الثالث هو أن هناك مجالات جديدة للعمل سوف تظهر في المستقبل — مثل العمل في مجال الحاسبات الالكترونية والاتصال والطاقة الذرية — وسوف يحتاج القادرون والطامحون من الرجال والنساء الى تعليم جامعي في مجالات جديدة لكي يؤهلوا أنفسهم لها . ولقد نوه الدكتور جيمس بأن الافراد اليوم يعملون في مجالات لم تكن قائمة ومعروفة عند بداية هذا القرن . وفي النهاية وهو السبب الرابع فإن هناك أكثر من نصف الشباب في بريطانيا قد ترك المدرسة في سن مبكر وبأسرع ما يستطيع (في سن الخامسة عشرة) وهؤلاء لم يكونوا بالضرورة أكثر الطلاب غباء ، ومن المهم بالنسبة لهؤلاء الشباب عند اكتمال نضجهم وادراك حاجتها للتعليم الجامعي أن يتوافر لهم هذا التعليم .

الصلوات الارتفاع :

ويقترح الدكتور جيمس أن ما تنفقه المؤسسات الصناعية على تعليم افضل للعاملين فيها يعد نوعا من الإستثمار المربح له عائد وثمره كبيرة .

وهذه الحقيقة أدركتها المؤسسات الضئيلة في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا على نحو أكبر شمولاً واتساعاً مما هو عليه في بريطانيا ، واقتبس مثال شركة بل للتليفون التي بدأت منذ خمس عشرة عاماً وما زالت حتى الآن ترسل أعضاء مختارهم من بين العاملين فيها للدراسة في جامعة بنسلفانيا ، وتعطي لهم أجورهم بالكامل .

وعلى الجامعات أيضاً واجب اعداد برامج تعليمية مهنية بحيث تلّام الحاجات الخاصة لهؤلاء العاملين ولطلابها من الكبار ، والا تكتفى بتقديم صنور مبسطة من المقررات الدراسية التي يدرسها طلاب الدرجة الجامعية الاولى .

ولقد اقترح الدكتور أن هناك حاجة لمقررات دراسية مسائية ، واعداد مقررات دراسة بالمراسلة من خلال استخدام التليفزيون والراديو في فترات اقامة الطلاب بالجامعات والكليات ، كما أن هناك حاجة ملحة لمقررات دراسية تستغرق الوقت الدراسي كله لمدة تتراوح بين أسبوعين وثلاثة أشهر . . .

Source : The Times (London), 21 July 1967.

المحق ٢٢

فيما بعد بعض الاجراءات التوضيحية العملية التي اتخذها افراد بعض القرى بالهند نتيجة للمشاركة في برنامج تعليمي للكبار .

* سنزرع اشجار فاكهة في الفناء الخلفى ونضيف فاكهة للغداء اليومي .

* سنستخدم مبيدا ساما لقتل الفيران ، وسنطلب المساعدة من المهندس الزراعى .

* سنربى ثورا من سلالة جيدة ، او نرسل بأبقارنا للتلقيح الصناعى .

* سنحاول تقديم انواع افضل من الدواجن وسوف نطعمها بالامصال ضد الامراض .

* سنعمل على اقامة مجتمع تعاونى متعدد الاغراض ، ونبيع وننتج في هذا المجتمع .

* سوف لا نجد اشخاص اميين في قريتنا خلال السنوات الخمس القادمة . وسوف يستطيع هؤلاء الاشخاص ان يقرأوا الصحف اليومية في مكان او اكثر وامام اهل القرية لينشروا المعرفة بينهم .

* سوف نستخدم روث الابقار في تسميد اشجار الفاكهة ولن نستخدمها كوقود لان هذه النفايات عند ما تستخدم في تسميد الحقول تجعلها اكثر انتاجية .

* سوف نحافظ على الابار نظيفة ونمنع الناس من الاغتسال فيها ، ونكتب اللافتات ونعلمهم ونرشدهم لى يحافظوا على الماء نظيفا .

* ستقيم السدود للمحافظة على مناسيب المياه في التربة .

Source : Unesco/IIEP, "Ten Years of the Radio Rural Forum in India," in New Educational Media in Action : Case Studies for Planners (Paris : Unesco/IIEP, 1967), I, pp. 115-16.

ملخص الجنول (١) :

ان جزءا كبيرا من الموارد الطبيعية والبشرية في تنزانيا لم يحدث له في الوقت الحاضر الا تنمية جزئية فحسب . ذلك ان جزءا اقل من عشر القوة العاملة هو الذي يعمل في وظائف وأعمال لها اجر مستديم . وما زال ٩٥٪ من النساء والرجال القادرين على العمل يعيشون على اقتصاد ريفي به عائد منخفض نسبيا حيث يعملون في الزراعة والرعى . ولكن تزداد النسبة للانتاج المعصرى فان الامر لا يحتاج الى رأسمال فحسب ، بل وإلى الكثير من الخدمات التعليمية الجيدة . وهذه الخدمات لا تنحصر فحسب في تعليم نظامي بل تقصد بها جميع الخدمات التعليمية التي تزود الشخص المنتج بالارشادات والمساعدات الفنية والتدريب بأشكاله المختلفة : ويستطيع قطاع الصناعة أن يستوعب نسبة متزايدة ولكنها مع ذلك سوف تبقى صغيرة . ولن يؤثر على الغالبية العظمى من القوة العاملة الا اقتصاد ريفي معصرى ، ومن المستحيل في الوقت الحاضر أن توفر وظائف وأعمال معصرية انتاجية لاكثر من جزء صغير . حتى بالنسبة لأولئك الذين اتعوا تعليمهم الابتدائي . وتقل هذه النسبة بين من حصلوا على أربع سنوات من التعليم أو دون ذلك — وعلى هذا يمكن أن تقرر أن الاستثمار في التعليم النظامي قد فاق الاستثمار في الخدمات التعليمية الأخرى التي تستهدف مباشرة زيادة الانتاج وزيادة الفرصة الاقتصادية . . وعلى هذا النحو فإن جزءا مما ينفق على التعليم النظامي يصبح باقدا . وبناء على ذلك فإننا نستطيع الجدول في الوقت الحاضر بأن الأولوية العظمى التي تحتاج إليها تنزانيا هي خدمات تعليمية تحدث على نحو ناشط ثورة زراعية على أن يحدث مؤقتا التوسع في نمو التعليم الابتدائي .

Source : Hunter, Manpower, Employment and Education in the Rural Economy of Tanzania, op. cit.

المحق ٣٤ المبلغ الاجمالي للمساعدات الخارجية للتعليم
تطور المساعدة الخارجية الكلية
مقدرة بـ ١٠ بلايين الدولارات الامريكية (DAG countries)

المدة	عام	خاص	المجموع
١٩٥٦	٣,٣	٢,٩	٦,٢
١٩٥٧	٣,٩	٣,٧	٧,٦
١٩٥٨	٤,٤	٢,٨	٧,٢
١٩٥٩	٤,٤	٢,٧	٧,١
١٩٦٠	٥,٠	٢,٩	٧,٩
١٩٦١	٦,١	٣,١	٩,٢
١٩٦٢	٦,١	٢,٥	٨,٦
١٩٦٣	٦,١	٢,٤	٨,٥
١٩٦٤	٥,٩	٣,٢	٩,١
١٩٦٥	٦,٣	٣,٨	١٠,١

لاحظت الزيادة المستمرة حتى سنة ١٩٦١ ثم الاستواء منذ تلك السنة مع زيادة هامة بين عام ١٩٦٤ ، ١٩٦٥ . وترجع الزيادة الاخيرة أساسا الى المساعدة الخاصة (القروض الطويلة الاجل والاستثمارات) التي يحتمل الا يكون لها تأثير كبير جدا على التعليم .

عدد المرسدين المرسدين إلى الدول النامية	السنة	المفوضات (ببلايين الدولارات الأمريكية)	السنة
٣٤٥٩٢	١٩٦٣	٥,٧٢٥	١٩٦٢
٣٣٨٣٩	١٩٦٤	٥,٨٥٨	١٩٦٣
٣٥٣١٦	١٩٦٥	٥,٩٥٠	١٩٦٤
		٦,٠٤٨	١٩٦٥

السنة	عدد المصطوفين		السنة
	الإجمالي	المردون	
١٩٦٣	١٩٢٧	٣٦١٩	١٩٦٣
١٩٦٤	٩٩٠٣	٤٥٠٣	١٩٦٤
١٩٦٥	١٥٩٩٥	٨٠٣٣	١٩٦٥

Source : Sources of all the above data are the latest OECD/DAG annual reviews, Development Assistance Effort and Policies. The 1965 issue also contains data showing the geographic distribution of aid and its inequalities (French-speaking Africa south of the Sahara gets \$11.00 per inhabitant, India \$2.50, Algeria \$23.00, Latin America \$4.40).

A GUIDE TO FURTHER STUDY

From the rapidly growing literature on the topics dealt with in this book, we have selected a limited number, available in English, as an initial guide to readers interested in digging deeper. Many of the documents listed below have good reference lists of their own which can provide further guidance.

Education and Society Education's Capacity To Foster Social Objectives — Social Constraints On Education — Impact Of Education On Social Change — Influence On Student Attitudes — Equality of Educational Opportunity — Social Bias of Educational Systems.

Anderson, C.A. *The Social Context of Educational Planning. Fundamentals of educational planning*, 5. Paris, Unesco/IIEP, 1967. 35p.

Discusses societal factors which educational planning should take into account but often ignores.

Ashby, Eric *Patterns of Universities in Non-European Societies*. London, School of Oriental and African Studies, University of London, 1961.

Examines the impact of imported models of higher education in India and West Africa, and the contrasting British and French colonial educational policies in Africa.

Gremin, Lawrence A. *The Transformation of the School ; Progressivism in American Education, 1876-1957*. New York, Alfred A. Knopf, 1961. xi, 387 p. Index xxiv. Bibliography. An historian's lively analysis of the effort made over fifty years to adapt education to the democratic aims of American Progressivism

Durkheim, E. *Education and Sociology*. Translated from French by S. D. Fox. New York, London, Macmillan, 1956.

Halsey, A. H., Floud, J., and Anderson, C. A., eds. **Education, Economy and Society ; A Reader in the Sociology of Education.** New York, Free Press of Glencoe, 1964. ix, 625p.

Hanson, John W., and Brembeck, Cole S., eds. **Education and the Development of Nations.** New York, Holt, Rinehart and Winston, 1966. xiv, 529 p. Bibliography.

A wide assortment of articles written by outstanding authors, from various vantage points, bearing on education's capacity to foster social, economic, and political development.

Hoselitz, B. F., and Moore, W. E., eds. **Industrialization and Society.** Report based on a North American Conference on the social implications of industrialization and technological change Chicago, Illinois, 15-22 September 1960. Paris, Unesco, 1968. 448p.

Discusses major policy implications of the sociological view of education's role in promoting growth in developing countries.

Myers, Edward D. **Education in the Perspective of History.** With a concluding chapter by Arnold J. Toynbee. New York, Harper and Brothers, 1960 xii, 388p.

A sweeping review of the role which education played—or failed to play in the rise and fall of thirteen civilizations and the historical lessons which Professor Toynbee sees in this vast body of human experience for helping mankind to cope with modern dilemmas.

Ottaway, A. K. C. **Education and Society : An Introduction to the Sociology of Education.** London, Routledge and Kegan Paul, 1964. 2nd edn. rev. xiv. 282p.

Education and Economic Growth Education Viewed As an Investment In Human Resource Development And Economic Growth — Historical Evidence Of Education's Contribution — Differing Views Among Economic — The Problem of How Much To Spend On Education

OECD. The Residual Factor and Economic Growth ; Study Group

in the *Economics of Education*. Paris, OECD, 1964. 280p. Tables. The record of a debate among able economists who broadly agreed that education is a good investment in economic growth, but who differed strongly about how to prove it; recommended mainly for economists.

OECD. *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education; IV. The Planning of Education in Relation to Economic Growth*. Washington, D.C., 16-20 October 1961. Paris, OECD, 1962.

The proceedings of a notable conference of economists and educators which gave encouragement to policy-makers to invest more heavily in education; includes main papers and addresses by leading participants.

Schultz, Theodore W. *The Economic Value of Education*. New York, Columbia University Press, 1963. xii, 92p. Bibliography. A readable little book by a distinguished economist whose research and writings have given great impetus in recent years to the idea that education is a «good investment» in economic growth.

Unesco, *Readings in the Economics of Education*, selected by M. J. Bowman, M. Debeauvais, V. E. Komarov, and J. Vaizey, Paris, 1968. 945p. Tables.

A large and useful anthology of articles by leading economists and other social scientists on the role of education in economic growth and social development, and related matters.

Vaizey, John. *The Economics of Education*. London, Faber and Faber, 1962. 165p. Bibliography.

A standard work which reviews ideas on the economic returns of education, expenditures on education, productivity and efficiency of education and manpower aspects, with some reference to underdeveloped countries.

* * *

**Educational Planning and Management Concepts
And Techniques — Forecasting Needs And Resources —
Integrating Educational Planning With Economic And
Social Planning — Manpower Aspects — Qualitative**

**Aspects — Case Studies — Programme Budgeting —
Planning As A Part Of Management.**

Beeby, C. E. The Quality of Education in Developing Countries. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1968. x, 139p. Index.

An internationally known educator responds to the economists and takes up the practical problems of achieving needed changes in education, pointing out that educational systems must develop by stages and what works at a later stage may not work at an earlier one.

Bereday, George Z. F., Lauwerys, Joseph A., and Blaug, Mark, eds. The World Year Book of Education, 1967 ; Educational Planning. London, Evans Brothers, Ltd., 1967. xiv, 442p. Tables

A useful collection of new articles on various aspects of educational planning and development in many parts of the world, by an array of authorities.

Burkhead, J., Fox, T. G., and Holland, J.W. Input and Output in Large City High Schools Syracuse, N.Y., Syracuse University Press, 1967. 105p. Index. Tables.

A total-factor-productivity model of American high schools, applied to a comparison of high schools in Chicago and Atlanta.

Gross, B. M. «The Administration of Economic Development Planning ; Principles and Fallacies». In United Nations, Economic Bulletin for Asia and the Far East. XVII, No. 3, December 1966. PP. 1-28.

Some practical guidelines drawn from experience regarding the implementation of plans, pertinent to educational as well as to economic planning.

Harbison, F. Educational Planning and Human Resource Development. Fundamentals of educational planning, 3. Paris, Unesco/IEP, 1965, 24p.

A concise presentation of the views of a well-known scholar

whose ideas have been very influential in the field of educational and manpower planning.

Haribson, F. H., and Myers, C. A. Education, Manpower and Economic Growth. Strategies of Human Resources Development New York, McGraw-Hill, 1964. xiii, 229p.

A general discussion of problems and strategies of educational development in relation to economic development, especially in developing regions ; includes a composite index for ranking seventy-five countries into four levels of human resource development ; stresses the importance of nonformal as well as formal education.

Hunter, G. Manpower, Employment and Education in the Rural Economy of Tanzania. African research monographs, 9. Paris, Unesco/IIEP, 1966. 40p.

An illuminating case study of the practical needs and difficulties which educational planning must cope with in the vast rural areas of most developing countries. One in a series of 18 IIEP African research monographs, focused on planning problems common to many countries.

IIEP. The Qualitative Aspects of Educational Planning.

The papers and lively discussions of a symposium on the non-quantitative dimensions of planning, with heavy emphasis on the need to raise the efficiency and productivity of educational systems by improving their «fitness» to their changing environment. Participants include an international group of leading educators and social scientists.

IIEP. Manpower Aspects of Educational Planning. Problems for the Future. Paris, Unesco/IIEP, 1968. 265p.

An examination by an international group of leading experts of the «state of the art» of manpower and educational planning, and of three major future problems : manpower and educational needs for rural and agricultural development ; unemployment of the educated ; and the implementation of plans.

Lewis, W. Arthur. Development Planning ; the Essential of Economic Policy. London, George Allen and Unwin, 1966. 278p.

A small and useful book for educators who want to learn about economic planning and its relation to educational planning, by an eminent authority on the subject.

Lycos, R., ed. Problems and strategies of Educational Planning : Lessons from Latin America. Paris, Unesco/IIEP, 1965. viii. 117p. Papers and summary of discussions of a five-week seminar series, including statements by leading Latin American education and economists, emphasizing the need for planning and the practical difficulties.

Nozhko, K., et al. Educational Planning in the USSR. Paris, Unesco/IIEP, 1968. 300p.

A comprehensive review and critical appraisal of educational planning in the USSR, integrated with economic and manpower planning, including an historical picture of Soviet educational development over fifty years ; prepared by a group of experienced Soviet planners and scholars, with a commentary by a visiting international team of experts, organized by the IIEP.

Oddie, G. School Building Resources and Their Effective Use. Some Available Techniques and Their Policy Implications. Paris, OECD, 1966. 160p.

A practical discussion with useful guidance to those especially concerned with the efficient construction and utilization of educational facilities, by an architect-engineer who had a hand in improving educational construction in the United Kingdom.

Parnes, H. S. Forecasting Educational Needs for Social and Economic Development. Paris, OECD, 1962. 113p.

A clear and systematic discussion of the various steps in educational planning employed in the OECD's Mediterranean Regional Project.

Report of the Committee on Higher Education under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-63. London, HMSO, 1963. xi, 166p.

A landmark in the United Kingdom's approach to the planning of higher education, including an historical survey of growth thus far, some striking international comparisons, some bold projections for the future, and some controversial proposals.

Ruml, Beardsley, and Morrison, Donald H. Memo to a College Trustee ; A Report on Financial and Structural Problems of the Liberal College. New York, McGraw-Hill, 1959. xiv, 94p.

A provocative little book which warns higher educational authorities and faculties that curriculum proliferation is the enemy of adequate teacher salaries and good quality learning. It proposes some planning principles and techniques for achieving the best use of available resources.

Skorov, G. Integration of Educational and Economic Planning in Tanzania. African research monographs, 6. Paris, Unesco/IIEP, 1966. 78p. Bibliography.

Though focused upon one sample country, this case study in the IIEP African monograph series portrays with clarity the problems faced by most developing countries in trying to integrate educational development with economic development, in line with their extremely scarce resources.

Unesco. Economic and Social Aspects of Educational Planning. Paris, Unesco, 1964. 264p. Bibliography.

An integrated set of papers on various aspects of educational planning and development by internationally known experts, including a paper by Professor Jan Tinbergen on «Educational Assessments».

Vaizey, J., and Chesswas, J. D. The Costing of Educational Plans. Fundamentals of educational planning, 6 Paris, Unesco/IIEP, 1967. 68p.

Presents some general principles and methods of costing, and shows their practical application in an illustrative African country.

Waterston, A. Development Planning : Lessons of Experience. Baltimore, Johns Hopkins, 1965. xix, 706p. Bibliography.
Reflections by a seasoned observer after conducting a number of country studies on planning, for the World Bank.

* * *

Financing Education Comparative Educational Efforts Of Different Countries — Alternative Financing And Criteria Of Selection — The Financing Of Higher Education — Methods For Analyzing Educational Expenditures.

Edging, F. Methods of Analysing Educational Outlay. Paris, Unesco, 1966. 70p.

A useful technical discussion by one of the most experienced international students of educational expenditures, whose work in the Federal Republic of Germany has aroused economists, educators, and politicians alike.

Harris, S. E., ed. Economic Aspects of Higher Education. Paris, OECD, 1964. 252p.

A collection of papers from a conference organized by the OECD's Study Group in the Economics of Education, led by Professor Seymour Harris, who has written prolifically on the financing of education.

Keezer, Dexter M. ed. Financing Higher Education 1960-70. New York, McGraw-Hill, 1959. vii, 304p. Tables. Illustrations.

A useful collection of expert papers and observations, derived from a seminar at the Merrill Center for Economics, chaired by Dr. Willard N. Thorp.

Mushkin, S. J., ed. Economics of Higher Education. Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1962.

A large collection of papers and data prepared by an eminent group of educators and economists under the auspices of the U.S. Office of Education, dealing with financial and other economic aspects of higher education.

OECD Study Group. Financing of Education for Economic Growth. Paris, OECD, 1966.

A series of papers dealing with educational finance in under-

developed and developed countries, with discussion of criteria for external aid to education in developing countries.

Poignant, R. **Education and Development in Western Europe, the United States and the Soviet Union.** New York, Teachers College, Columbia University, 1968. 320p. Tables.

This recent study presents a provocative picture of the comparative postwar growth of educational enrollments and expenditures—relative to economic growth—in several industrialized countries. It has stimulated debate in some of the lagging countries.

* * *

Educational Change and Innovation Acceleration Of Educational Change In The Past Decade — Team Teaching — Instructional TV — Curriculum Reforms — New School Designs — Ungraded Schools — Other Innovations — The Necessity And Pressure For Change — Strategies For Achieving It — How Research Can Help.

Anderson, Robert H. **Teaching in a World of Change.** New York, Harcourt, Brace and World, Inc., 1966. 180p. Bibliography.

A readable, authoritative summary of recent innovations in school organization, team teaching, school design, and other matters ; written for teachers but useful of a wider audience.

Bruner, J. S. **The Process of Education.** Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1961.

A fresh look at the structure of knowledge in relation to the learning process, which prompts an imaginative search for more efficient methods of imparting and acquiring knowledge.

Goodlad, John I. **Planning and Organizing for Teaching.** Washington, D.C., National Educational Association, 1968.

A leading authority on the non-graded school discusses new ways of organizing the teaching-learning process in order to enable each individual to proceed at his own best pace.

Gore, H. B. «Schoolhouse in Transition,» in **The Changing**

American School, 65th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, Chicago, University of Chicago Press, 1966. The President of the Educational Facilities Laboratories—a former school superintendent and noted educational innovator—sums up recent new developments and directions in school design aimed at creating school buildings that will foster rather than impede necessary educational changes. The EFL, New York, is the best source of publications on new trends in school design.

Harris, S. E., and Levansohn, A., eds. **Challenge and Change in American Education**. Berkeley, Calif, McCutchan Publishing Corporation, 1965. 347p.

A summary of papers and discussions of a series of Harvard seminars in 1961-62 involving numerous invited experts, to explore political, economic, qualitative, and organizational issues facing education in the future.

Innovation and Experiment in Education. A progress report of the Panel on Educational Research and Development. Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1964. 79p.

Kidd, J. R. **The Implications of Continuous Learning**. Toronto, W. J. Gage, Ltd., 1966. 122p.

Lectures by a leading Canadian adult educator, in which he advocates life-long integrated education for all and discusses the implications.

Miles, M. B., ed. **Innovation in Education**. New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1964. xii, 689p. Fig. Index.

Miller, R. I., ed. **Perspectives on Educational Change**. New York, Appleton-Century-Crofts, 1967. 392p.

Ministry of Education. **Half Our Future**. A report of the Central Advisory Council for Education (England). Known as «the Newsom Report.» London, HMSO, 1963. 299p.

A much discussed report on «the education of pupils aged

18 to 16 of average and less than average ability,» with numerous recommendations for change, and emphasizing «above all a need for new modes of thought, and a change of heart, on the part of the community as a whole.»

Morphet, E. L., and Ryan, C. O., *Designing Education for the Future*. No. 1—*Prospective Changes in Society by 1980*. 268p. No. 2—*Implications for Education of Prospective changes in Society*. 323 p. No. 3. — *Planning and Effecting Needed Changes in Education* 317p New York, Citation Press, 1967. The results of an eight-state projects designed to help educational systems to adapt themselves to new and larger tasks in a rapidly changing environment ; the three volumes contain numerous informative and perceptive articles by leading scholars and educational officials ; an antidote to complacency and a spur to the imagination.

Schramm, W., Coombs, P. H., Kahnert, F., and Lyle, J., *The New Media : Memo to Educational Planners*. Paris, Unesco/IIEP, 1967. 175p. Plus three volumes of case studies entitled *New Educational Media in Action*. Summary and conclusions of a world-wide research project aimed at learning more about the over-all feasibility of using instructional TV, radio and other new media to solve educational problems ; includes practical advice on how to diagnose any given situation and how to plan in order to maximize the chances of success.

Shaplin, J.T., and Olds, H. F., Jr., eds, *Team Teaching*, New York, Harper and Row, 1964. xv, 430p. Bibliography. Index. A comprehensive review of the theory and practice of team teaching by a group of well-qualified observers and participants.

Skinner, B. F. *The Technology of Teaching*. Appleton-Century-Crofts, New York, 1968.

A new book of essays by the Harvard psychologist who has been called the father of «programmed learning» ; here he couples his discussion of the learning process with severe criticism of the conventional educational practices which stand in its way, and he offers some remedies.

Stoddard, A. J. Schools for Tomorrow : An Educator's Blueprint. New York, Fund for the Advancement of Education, 1957. 82p. Bibliography.

This document, still available in most education libraries, is of special historical interest. After retiring from a distinguished career in educational administration, the author helped launch a major movement of educational reform and innovation in the United States. Shocking to many of his education colleagues in 1957, this booklet is widely accepted today as a prophetic view of things to come.

Trump, J. L., and Baynham, D. Guide to Better Schools. Chicago, Rand McNally, 1968. 147p. Fig.

The senior author, Lloyd Trump, an experienced educator, has been a leader of innovation in secondary education for many years.

University Teaching Methods. Report to University Grants Committee. (Hale Report.) London, HMSO, 1964.

Vaizey, John. Education in the Modern World. London, World University Library, 1967. 254p. Bibliography. Illustrations.

A leading authority on the economics of education, with a bent for sociology and politics, looks at education in a world of rapid change, and draws conclusions for policy, tactics, and strategy.

Young, Michael. Innovation and Research in Education. Institute of Community Studies. London, Routledge and Kegan Paul, 1966. 184p. Bibliography.

The author set out to «clear his mind» about priorities in educational research, in the process explored much literature about the nature of such research, and came out with the conclusion that the accent should be on innovation. A useful reading for those interested in using research to promote educational change and advancement.

International Co-operation in Education Various Forms Of Co-operation — Relation To Foreign Policy Objectives — Opportunities And Difficulties Involved — Some Case Histories — Ways To Improve Effectiveness Of Foreign Aid — The Special Role Of Universities.

Cerych, Ladislav. The Integration of External Assistance with Educational Planning in Nigeria. African research monographs, 9. Paris, Unesco/IIEP, 1967. 78p.

A case study in a particular country, designed to highlight practical problems—of rendering, receiving, and utilizing external educational assistance—which are common to many developing countries.

Cerych, Ladislav. Problems of Aid to Education in Developing Countries. New York, Praeger, 1965. xiii, 218p. Bibliography.

A comprehensive examination of the international flow of educational assistance in the 1950's and early 1960's; the needs for aid, the forms it took, and the practical problems involved.

Coombs, P. H. The Fourth Dimension of Foreign Policy : Educational and Cultural Affairs. New York, Harper and Row, 1964. xvi, 158p. Index.

An attempt to relate international educational cultural interchange to the long-term objectives of foreign policy; based on comparative analysis of the educational and cultural exchange programs of the United States, France, Federal Republic of Germany, the United Kingdom, and the Soviet Union.

Coombs, P. H., and Bigelow, K. W. Education and Foreign Aid. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1965. 74p.

Burton and Inglis Lectures at Harvard on «Ways to Improve United States Educational Aid,» and on «Problems and Prospects of Education in Africa.»

Curle, A. Planning for Education in Pakistan. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1966. xxii, 208p.

An illuminating case history of the efforts of one developing country to strengthen its educational system, and the perplexing problems encountered, as seen through the eyes of a sensitive «foreign adviser» over a period of years. Required reading for any such «expert» before he starts giving advice.

Education and World Affairs. The University Looks Abroad. Approaches to world affairs at six American universities. Stanford, Michigan State, Tulane, Wisconsin, Cornell, Indiana. New York, Walker and Co., 1965 300p. Bibliography.

Accounts of how six universities have progressively extended their international dimensions over 100 years, but at a greatly accelerated pace since 1960, resulting in an educational «extended family system» and a host of new opportunities and problems for the universities.

Gardener, John W. A.I.D. and the Universities. Report to the Administrator of the Agency for International Development. Washington, AID, 1964. xii, 51p.

A critical examination of the uneasy new partnership between universities and the government in the rendering of overseas assistance, with positive suggestions to both parties on how to improve the partnership.

Weidner, Edward W. The World Role of Universities. New York, McGraw-Hill, 1962. xii, 366p. Bibliography.

Synthesizes a series of regional studies of the international exchange programs of American universities (to the late 1950's), carried out by a team of social scientists, with conclusions drawn by the team's director.

Williams, P. R. C. Educational Assistance. London, Overseas Development Institute, 1963, 125p.

Though statistically out of date, this remains a useful description of the various types and channels of British international co-operation in education.

USEFUL REFERENCE SOURCES

Blaug, M. Economics of Education : A Selected Annotated Bibliography. Oxford, Pergamon Press, 1966. xiii, 190p. Index, plus Addenda I and II.

A useful bibliography which concentrates mainly on economic aspects and English language sources ; kept up to date with frequent supplements ; prepared at the Institute of Education, University of London.

IIEP. Educational Planning : A Bibliography. Paris, IIEP, 1964. 181p. Annotated references to books, articles, etc. in several different languages, classified by (A) the purpose and value of educational planning, (B) the preparation of educational plans, (C) the organization and administration of educational planning and (D) case materials. Includes listing of numerous other useful bibliographies.

OECD. Methods and Statistical Needs for Educational Planning. Paris, OECD, 1967. 366Sp. Tables.

Contains the results of a major effort to identify basic data needed for educational planning, to standardize definitions and statistical concepts, and to suggest methods of statistical analysis. Useful primarily for industrialized countries with relatively good statistics.

UNESCO. Unesco Handbook of International Exchanges. F/E/S. II, Paris, Unesco, 1967. 1102p.

Gives information on the aims, programs, and activities of national and international organizations, and on agreements concluded between states, concerning international relations and exchanges in the fields of education, science, culture, and mass communication.

UNESCO. World Survey of Education. Handbook of Educational Organization and Statistics. I, School Organization. II, Primary Education. Paris, Unesco, 1958. 1887p. Fig. III. **Secondary Education,** Paris, Unesco, 1961. 1482p. IV, **Higher Education,** Paris, Unesco, 1966. 1435p.

Contains accounts of all educational systems in the world at three-year intervals. Developmental facts traced since about 1900 and present trends described. Because of different methods of reporting, however, the statistics are often not comparable and must be treated with caution.

فهرس الكتاب

صفحة

٢

٥

مقدمة الطبعة العربية

مقدمة المؤلف

الفصل الأول

وجهة نظر

٩

طبيعة الازمة

الأسباب الرئيسية للازمة وكيفية التغلب عليها

١٠

١٢

مقاومة التغيير : الأسباب والملاج

١٦

استخدام أسلوب تحليل النظم

٢٠

مكونات أساسية فى النظام التعليمى

٢٠

الصلة المتبادلة بين المجتمع والنظام التعليمى

٢٣

الصلة المتبادلة بين النظم التعليمية فى العالم

الفصل الثانى

المخلالات فى نظم التعليم

التلاميذ

٢٧

الريادة فى الطلب الاجتماعى للتعليم

٢٨

الزيادة فى معدلات القيد والقبول بالمدارس

٣٥

الفجوة بين الطلب على التعليم وقدرة النظم التعليمية

٣٨

معدلات النمو غير المتوازنة تعوق التنمية القومية

٤٢

الانفجار السكانى وزيادة الواليد والى ذلك على نظم التعليم

٤٤

استراتيجيات التغلب على الفجوة التعليمية

المعلمون

٥١

المعلمون ومشكلة العرض والطلب

٥٢

مشكلة النقص الكفى فى المعلمين وأسبابها

٥٣

تحسين نوعية المروض من المعلمين

٥٥

عوائق تحسين نوعية المعلمين

٥٥

أجور المعلمين والعوامل المؤثرة فيها

٥٨

طبيعة بناء كوادى الاجور للمعلمين ومضامينها بالنسبة

للتكلفة

صفحة

- ٦٠ طبعية بناء كوادرات الأجور المعلمين ومضامينها بالنسبة للحصول على أعداد كافية من نوعية جيدة
- ٦٤ كليات ومعاهد المعلمين ومدى كفاية أنتاجيتها
- ٦٥ المعدل المالي للفقد بين المعلمين
- ٦٦ مبدأ المساواة في الأجور بين الرجل والمرأة اثره على جذب عدد كاف منهما للتدريس
- ٦٦ مشكلة الحصول على عدد كاف وجيد من المعلمين للعمل في المناطق الريفية

المال : القوة الشرائية للتعليم

- ٦٧ التنافس والأولويات
- ٦٩ عوامل أساسية تؤثر في الوضع المالي للتعليم
- ٧٠ ارتفاع معدل تكلفة التلميذ
- ٧٣ ارتفاع نصيب التعليم من الموارد المالية الكلية
- ٧٧ اتجاهات التعليم في الدول الصناعية
- ٨٠ الأزمات المالية في الدول النامية
- ٨١ مشكلات أخرى تواجه التعليم في الدول النامية

الفصل الثالث

مخرجات النظم التعليمية

- ٩٢ صعوبات قياس المخرج التعليمي
- ١٠٢ مشكلات التسرب وصورتها في المستقبل

التعليم واعداد القوى العاملة

- ١٠٦ عدم ملائمة التعليم لهذه الوظيفة
- ١٠٧ فوائد ودراسات القوى العاملة ونواحي القصور فيها
- ١٠٩ عدم ملائمة الخريجين في التعليم لاحتياجات الدول النامية
- ١١٢ المحافظة على التوازن
- ١٢٢ المرونة
- ١١٤ عدم ملائمة البرامج المدرسية الريفية

العمالة والبطالة بين المعلمين

- ١٢٠ في الدول النامية
- ١٢٢ في الدول الصناعية المتقدمة

الاتجاهات والتغير الاجتماعي

- ١٢٩

الفصل الرابع النظام التعليمي من الداخل

١٢٨	اتساع الأهداف التعليمية
١٤٦	المحتوى والكيف
١٤٦	اختلاف وجهات النظر حول التغيرات الحديثة في مناهج التعليم
١٤٧	ما المقصود بالكيف والمعايير
١٤٩	خطورة الاقتباس الآلي من نظم تعليمية أخرى
١٥١	الاتجاهات الديمقراطية في التعليم ومطالبها
١٥١	كيف يتم التطوير

التكنولوجيا والبحث التجديد في التعليم

١٥٥	وجهات نظر متعارضة حول استخدام التكنولوجيا في التعليم
١٥٩	هندسة البناء المدرسي
١٦١	البحوث التربوية

إدارة النظام التعليمي

١٦٧	الإدارة جانب هام من الأزمة التعليمية
	تكاليف التعليم وكلفاته
١٧٥	معنى الكفاءة التعليمية والإنتاجية
١٧٨	نقص الحوافز المشجعة
١٨٥	الحاجة إلى استخدام أسلوب تحليل النظم

الفصل الخامس

التربية غير المدرسية

	التربية غير المدرسية
١٩٣	حالة الدول الصناعية
١٩٧	حالة الدول النامية

الفصل السادس

التعاون الدولي في مجال التعليم

	مفتاح مواجهة الأزمة
٢٠١	السوق الدولية المشتركة للتعليم

صفحة

٢٠١

٢٠٢

٢٠٤

الفوائد المشتركة للتجارة التعليمية بين الدول
اهمية الافراد والمؤسسات
طبيعة مكونات التجارة التعليمية

المعونة الخارجية والازمة

٢٠٦

٢٠٩

٢١٠

٢١٢

الابعاد الكمية للمعونة الخارجية
ابعاد النوعية للمعونة الخارجية
تقويم نتائج المعونة الخارجية
الدروس المستفادة

دور مؤسسات

٢١٦

٢١٧

٢١٨

٢٢٠

الدور الفريد للجامعات
الجامعات القديمة ومواجهة التحديات الحاضرة
تقويم دور الجامعات في الدول المتقدمة في تنمية غيرها
من الدول الاخلة في النمو
لجان وظائف خاصة للجامعات

الفصل السابع

نحو استراتيجية جديدة

نحو استراتيجية جديدة

٢٢٣

٢٢٥

٢٢٥

٢٢٦

٢٢٦

٢٢٦

٢٢٧

طبيعة الاستراتيجية التعليمية
ملخص نتائج الكتاب
الفيضان الطلابي
النقص الحاد في الموارد المالية
زيادة التكلفة التعليمية
عدم ملائمة المخرج التعليمي
القصور الذاتي وعدم الكفاية

عناصر مقترحة لاستراتيجية تعليمية ايجابية

٢٣٠

٢٣٠

٢٣١

٢٣٣

٢٣٤

٢٣٥

عصرنة الادارة التعليمية
عصرنة اعداد المعلمين
عصرنة عملية التعليم
دعم الميزانية التعليمية
اهتمام اكبر بالتعليم غير الشكلي
التعاون الدولي

الفصل الثامن

كيف ينظر قادة التعليم في العالم الى الأزمة

٢٣٨	التقرير التلخيصي لرئيس المؤتمر ٩ أكتوبر ١٩٦٧
٢٤٠	البيانات التعليمية
٢٤١	الانارة والبناء التعليمي
٢٤٣	المعلمون والتلاميذ
٢٤٤	محتوى المنهج وطرق التدريس
٢٤٦	المورد المالية للتعليم
٢٤٨	التعاون الدولي
٢٥١ - ٢٠٢	اللاحق
٢٠٣ - ٢١٧	مراجع علمية اجنبية

فهرس الاشكال

شكل	صفحة
١	المدخلات الأساسية فى نظام تعليمى معين
٢	العلاقة بين المجتمع والنظام التعليمى القائم فيه
٣	العلاقة بين النظم التعليمية فى العالم
٤	الزيادة الكبيرة فى القيد وعلى الاخص فى الدول النامية
٥	اثر الزيادة الكبيرة فى المواليد (فى فترة بعد الحرب) وارتفاع نسب القبول بالتعليم على القيد بكليات وجامعات الولايات المتحدة الامريكية
٦	النمو السريع للسكان فى فئات سن التعليم فى الدول النامية والدول الصناعية
٧	العلاقة بين التوسع فى التعليم والنمو السكانى (حالة التعليم الابتدائى فى اوغندا)
٨	تأثير زيادة السكان فى فئات صفار السن وزيادة معدلات القبول والقيد بالمدارس الهندية
٩	العدد الممكن الحصول عليه من حملة درجة دكتوراه الفلسفة مقابل العدد اللازم منهم للمحافظة على نوعية هيئة التدريس فى الولايات المتحدة الامريكية
١٠	التنفقات التعليمية للتلميذ الواحد فى الدول الصناعية
١١	اتجاهات مختلفة للنفقات الدورية للتلميذ الواحد فى بعض الدول النامية
١٢	اجمالى النفقات التعليمية فى الدول الصناعية
١٣	الزيادة فى السكان من فئات السن الصغيرة تزيد من التكلفة الجارية للتعليم (حالة التعليم الابتدائى فى اوغندا)
١٤	اجمالى النفقات التعليمية فى الدول النامية
١٥	الزيادة المتوقعة لنفقات التعليم فى الهند
١٦	زيادة المخرج التام من التلاميذ فى بعض دول افريقيا واسيا وامريكا اللاتينية والدول الصناعية
	٩٤ - ٩٧

فهرس الجداول

صفحة	جدول
٣٤	١ نمو معدلات القبول بالمدارس في اوربا الغربية
٣٦	٢ ارتفاع نسبة القيد بالتعليم في عينة من الدول النامية
٤٣	٣ الاتجاهات الجديدة للقيد بالمدارس في الدول الصناعية
٨٤	٤ نسبة اجور المعلمين لمتوسط دخل الفرد
١٠٣	٥ النسبة المئوية للتسرب في التعليم الابتدائي في بعض الدول النامية
١١١	٦ النسب المئوية لتوزيع خريجي الجامعات حسب مجالات الدراسة في عدد معين من الدول النامية
١٦٢	٧ جملة الاتفاق على البحث وتميمته
١٨١	٨ تأثير ارتفاع التكاليف على ميزانية التعليم الابتدائي في دول نامية اقتراضية خلال ١٠ سنوات
١٨٤	٩ تكلفة الوحدة في كل مستوى تعليمي في احدى دول امريكا الوسطى

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٧٨/٥١٢٤ الرقم الدولي ٢-٣١٤-٢٥٦-٩٧٧

دار نافع للطباعة ت ٩٠٠١١٨

